

Styrket foreldrekompetanse gjennom veiledning?

En kvalitativ undersøkelse om hvorvidt foreldrene opplever at deltakelse i foreldreprogrammet "De utrolige årene" kan styrke foreldrekompetansen og relasjonen til barnet

Vibeke Kjærnet Jensen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Sammendrag

Bakgrunn for undersøkelsen

Studier kan tyde på at atferdsforstyrrelser er den vanligste psykiatriske lidelsen blant barn og unge og at den rammer rundt 5 % av barne- og ungdomsbefolkningen. Dette er videre en av de hyppigste henvisningsårsakene til barne- og ungdomspsykiatrien (Norges forskningsråd 1998). De aller fleste barn viser i perioder gjennom oppveksten noe problematferd og det er vanlig at foreldre opplever utfordringer i oppdragelsen. Det er først når atferden opptrer hyppig, varer lenge og oppleves problematisk av flere at videre tiltak kan være nødvendig (Borge 2003). Tidlig start av atferdsproblemer hos barn ses imidlertid som en betydelig risiko for vedvarende og mer alvorlig atferdsproblematikk og hjelp til å forebygge eller begrense en slik utvikling så tidlig som mulig er derfor viktig. På en ekspertkonferanse arrangert av Norges forskningsråd i 1997 ble det nedsatt en ekspertgruppe som skulle fremlegge en redegjørelse for hvilke tilnærminger som anbefales for behandling og forebygging i arbeidet med barn og unge med atferdsvansker. Carolyn Webster- Strattons program "*De utrolige årene*" var et av programmene som da ble anbefalt utprøvd.

Webster- Stratton sitt foreldreprogram har som mål å fremme foreldrekompetsansen og styrke familien. Programmet er manualbasert og retter seg mot foreldre til barn i alderen 3- 8 år.

Problemstillinger

Undersøkelsen har som formål å belyse hvorvidt fem foreldre opplever at deltakelse i dette programmet kan være med på å styrke foreldrekompetsansen og relasjonen mellom foreldre og barn. Følgende områder har vært aktuelle for meg å se på:

- Er det endringer i foreldrenes beskrivelser av barnets atferd?
- Opplever foreldrene at relasjonen mellom dem og barnet på noen måte endres gjennom foreldreprogrammet?
- Opplever informantene at foreldrekompetsansen styrkes?

-
- Hvordan omtaler foreldrene egen mestring av foreldrerollen?
 - Erfaringer med å delta i et strukturert foreldreveiledningsprogram

Metode og teoretisk referanseramme

Den teoretiske referanserammen bygger i tillegg til programmet på sosial læringsteori, systemteori og kontekstuelle og individuelle risikofaktorer for utvikling av problematferd. Videre ses foreldreveiledning med utgangspunkt i teori om mestring og mot et empowermentperspektiv. Teoridelen har hovedfokus på samspill og relasjon mellom foreldre og barn og dette knyttes opp mot programmets overordnede mål samt funn i datamaterialet. Undersøkelsen har et fenomenologisk perspektiv og kvalitativt intervju er brukt som metode for å besvare oppgavens problemstilling. Grunnlaget for mitt datamateriale er fem informanter, alle mødre, som intervjues før og etter deltakelse i Carolyn Webster- Strattons foreldreveiledningsprogram "*De utrolige årene*".

Resultater

Det å være foreldre er i seg selv en krevende oppgave. Det å være foreldre til et barn med problematferd er ennå mer utfordrende. Foreldrene i min undersøkelse forteller på ulike måter at det å delta i foreldreprogrammet "*De utrolige årene*" har styrket deres foreldrekompetanse og fremmet en mer positiv relasjon mellom foreldre og barn. Foreldrene beskriver at veiledningen har gitt dem verktøy som gjør at de har tro på at de kan håndtere situasjoner som måtte oppstå og at de gjennom det føler seg tryggere i foreldrerollen. På forskjellige måter forteller foreldrene at de gjennom å endre seg selv opplever at også barnet endrer atferd, og at det kanskje er de og ikke barnet som i løpet av programmet gjennomgikk den største endringen.

Gjennomgående synes det som om foreldrene hadde positive erfaringer med intervensjon i gruppe og at de hadde størst utbytte av programmets første temaer som fokuserer på samspill og relasjonsbygging mellom foreldre og barn. Foreldrenes erfaringer viser imidlertid også motsetninger og variasjoner som kan tyde på at et slikt program vil oppfattes forskjellig av ulike foreldrene.

Forord

Flere års videre- og deltidsstudier i spesialpedagogikk er tilbakelagt og avsluttes gjennom denne oppgaven. Arbeidet med oppgaven har både vært spennende og utfordrende, men som deltidsstudent har det i perioder vært utfordrende og gjennomføre et så stort arbeid ved siden av full jobb i PP- tjenesten.

Først og fremst vil jeg takke de foreldrene som bidro som informanter og som gjennom sine historier gjorde denne oppgaven mulig. Jeg har også fått god hjelp, støtte og motivasjon fra flere av mine gode kolleger. Jeg vil særlig takke Mari Homme og Randi Holvik for konstruktive og nyttige tilbakemeldinger. En spesiell takk til Nina Borgnes, som er gruppeleder sammen med meg, jeg kunne ikke ønsket meg en bedre samarbeidspartner. Tusen takk for all hjelp og oppmuntring fra dere!

En stor takk til min veileder Kristin Pedersen, ved Høgskolen i Oslo, som har gitt faglig og konstruktiv veiledning.

Sist men absolutt ikke minst vil jeg takke familien som har hatt mange søndagsturer uten mamma det siste halvåret. En spesiell takk til mannen min, uten din tålmodighet og innsats hadde det ikke vært mulig å kombinere studier med full jobb og familie.

Drammen, mai 2008

Vibeke Kjærnet Jensen

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 OPPGAVENS BAKGRUNN OG TEMA.....	10
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER.....	11
1.3 AVGRENSNING AV OPPGAVEN	12
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	12
2. AVKLARING AV BEGREPER OG TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1 ATFERDSPROBLEMER.....	14
2.1.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	15
2.2 FORELDREKOMPETANSE.....	17
2.2.1 Styrket foreldrekompentanse som mål.....	18
2.3 FORELDREVEILEDNING.....	21
2.3.1 Mestring som utgangspunkt	22
2.3.2 Empowerment	25
3. DE UTROLIGE ÅRENE.....	27
3.1 TEORETISK GRUNNLAG	28
3.1.1 Sosial læringsteori.....	29
3.1.2 Systemteori.....	30
3.2 PRESENTASJON AV PROGRAMMET	32

3.2.1	<i>Programmets form og struktur</i>	32
3.2.2	<i>Lek</i>	33
3.2.3	<i>Ros og positiv oppmerksomhet</i>	33
3.2.4	<i>Håndfast belønning</i>	34
3.2.5	<i>Grensesetting</i>	35
3.2.6	<i>Ignorering</i>	35
3.2.7	<i>Tenkepause</i>	36
3.2.8	<i>Naturlige og logiske konsekvenser</i>	36
3.2.9	<i>Problemløsning</i>	37
3.3	GRUPPEN SOM RESSURS	37
3.4	OPPSUMMERING AV DET TEORETISKE GRUNNLAGET	39
4.	VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE	40
4.1	DESIGN OG METODE	40
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	41
4.2.1	<i>En hermeneutisk forståelse</i>	42
4.2.2	<i>Et fenomenologisk perspektiv</i>	43
4.2.3	<i>Utvalg og forberedelse</i>	44
4.2.4	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	44
4.2.5	<i>Intervjusituasjonen</i>	45
4.3	KVALITET I KVALITATIVE METODER	46
4.3.1	<i>Validitet</i>	46
4.3.2	<i>Deskriptiv validitet</i>	47
4.3.3	<i>Tolkningsvaliditet</i>	48

4.3.4	<i>Reliabilitet</i>	49
4.3.5	<i>Generaliserbarhet</i>	49
4.4	ANALYSE FOR Å SKAPE MENING OG FORSTÅELSE.....	50
4.5	ETISKE BETRAKTNINGER.....	52
5.	ANALYSE OG PRESENTASJON AV RESULTATER	55
5.1	BESKRIVELSER AV BARNET	55
5.1.1	<i>Tanker om barnets fremtiden</i>	59
5.2	FORELDRENE OPPLEVELSE AV RELASJONEN MED BARNET.....	61
5.2.1	<i>Opplevelse av relasjonen før foreldreprogrammet</i>	61
5.2.2	<i>Opplevelse av relasjonen etter foreldreprogrammet</i>	63
5.3	FORELDREKOMPETANSE.....	64
5.3.1	<i>Sterke følelser og store kontraster</i>	65
5.3.2	<i>Hva forteller foreldrene om foreldrekompentansen etter deltakelse i programmet?..</i>	66
5.4	MÅLET VED Å DELTA.....	69
5.5	FORELDRENE OPPLEVELSE AV Å VÆRE I ET FELLESSKAP	70
5.6	FORELDRENE TANKER OM PROGRAMMETS TEMAER	72
6.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	76
6.1	OPPLEVDE FORELDRENE AT FORELDREKOMPETANSEN BLE STYRKET?	76
6.2	AVSLUTNING OG UTDYPENDE REFLEKSJONER	80
	KILDELISTE	82
	VEDLEGG	87

1. Innledning

Foreldre i dag har stor tilgang på informasjon og dagens medier fokuserer med jevne mellomrom på ulike sider ved foreldrerollen. Dette kommer til uttrykk i avisoppslag der foreldrerollen debatteres og problematiseres, og ikke minst gjennom TV-programmer på flere forskjellige kanaler der tema har vært å lære foreldrene å håndtere barna sine. Det er foreldrene som har hovedansvaret for barn og unges velferd og utvikling, og foreldrene er uten tvil den viktigste oppvekstaktøren. Til tross for at oppdragelse og omsorg for barn trolig er en av de vanskeligste oppgavene som finnes, er det først i de seneste år kommet på den politiske dagsorden at foreldre vil kunne ha behov for opplæring og støtte til nettopp dette (Befring 2004). Barn utvikles i samspill med sine omgivelser. Videre peker forskning på betydningen av tidlig intervensjon og har derigjennom fremhevet betydningen av å styrke de primære systemene rundt barnet (Hagtvet og Horn 2004). I Norge har Barne- og familiedepartementet blant annet initiert et omfattende program for opplæring av helsepersonell i rådgivning til foreldre, mens regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (2003) fremhever at det å sikre kvalifisert rådgivning så tidlig som mulig, er en samfunnsoppgave alle bør være opptatt av.

I Norge viser statistikken at atferdsproblemer er helt på topp blant henvisningsårsakene til barne- og ungdomspsykiatrien (Borge 2003). Videre viser forskning at svært tidlige tegn på omfattende problematferd er en betydelig indikator på vedvarende og mer alvorlige problemer (Nordahl m.fl. 2005, Sørli 2000). Det finnes i dag flere ulike tiltaksmodeller for forebygging og behandling av atferdsproblemer, som er både teoretisk og empirisk godt dokumenterte (Nordahl m.fl. 2005). Carolyn Webster-Strattons program, *"De utrolige årene"*, som presenteres i denne oppgaven er et av disse.

1.1 Oppgavens bakgrunn og tema

Jeg arbeider til daglig i PP- tjenesten og hørte om Carolyn Webster- Stratton og hennes foreldreveiledningsprogram i arbeidssammenheng for om lag tre år siden. Dette førte meg til å delta på en nasjonal konferanse i regi av Atferdssenteret med temaet ”Implementering – hvordan få tiltak til å virke” i november 2005. Et av programmene som der ble presentert var ”*De utrolige årene*” av Webster- Stratton.

I Opplæringslovens § 5- 7 heter det:

”Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk- psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans” (Opplæringslova § 5- 7)

Rådgivning til foreldre er en lovpålagt rettighet hjemlet i Opplæringsloven. I mitt arbeid i PP- tjenesten, som primært retter seg mot barn i førskolealder, har økt innsats i forhold til foreldrerådgiving og kvalitetssikring av denne stått frem som et viktig tiltaksområde for å hjelpe barn som har utviklet eller er i risiko for å utvikle atferdsproblemer.

Som et resultat dette søkte vi våren 2006 om å delta i den nasjonale implementeringen av Carolyn Webster- Strattons foreldreveiledningsprogram. Implementeringen finansieres av Sosial- og Helsedirektoratet og prøves ut i samarbeid mellom Regionsentrene for barn og unges psykiske helse ved Norges teknisk- naturvitenskaplige fakultet i Trondheim og Universitetet i Tromsø, poliklinikkene for barn og unges psykiske helse i Trondheim og Tromsø, og Barnevernets utviklingssentra i de to regionene (Fossum og Mørch 2005). Hos oss gjennomføres det som et tverrfaglig prosjekt i kommunen der helse, psykiatrisk team og PP- tjeneste deltar. Vi er nå fire gruppeledere fra de forskjellige enhetene og er godt inne i andre året med foreldregrupper.

Carolyn Webster- Stratton utviklet programmet "*The incredible years*" over en tyveårsperiode ved Parenting Clinic, University of Washington i Seattle, USA. I Norge ble første foreldregruppe startet i Tromsø i september 1999 og det har her fått navnet "*De utrolige årene*". Målgruppen for programmet er barn i alderen 3- 8 år med atferdsproblemer og deres foreldre. Webster- Stratton har utviklet tre ulike manualbaserte programmer for forebygging og behandling av atferdsvansker hos små barn. Disse retter seg mot foreldre, barn og lærere og overlapper hverandre delvis. Utgangspunkt og tema for denne oppgaven er Carolyn Webster- Strattons foreldreprogram. De øvrige tiltaksprogrammene vil derfor ikke presenteres ytterligere.

Denne oppgaven tar for seg fem mødres erfaringer med å delta i "*De utrolige årene*" sitt foreldreprogram. Dette er et gruppebasert veiledningsprogram for foreldre der målet er å lære foreldrene ferdigheter som styrker deres kompetanse som oppdragere (Fossum og Mørch 2005). Den underliggende forståelsen baserer seg på at barn med atferdsproblemer best kan hjelpes ved at foreldre lærer å benytte hverdagssituasjoner til å fremme positiv atferd hos barnet (Mørch m.fl. 2004). Programmet beskrives som en godt dokumentert og effektiv intervensjon. På en ekspertkonferanse i regi av Norges forskningsråd i 1997 ble empirisk utprøving og implementering anbefalt (Norges forskningsråd 1998).

1.2 Formål og problemstillinger

Undersøkelsen har som hovedformål å undersøke hvorvidt foreldrene i etterkant av å ha deltatt i foreldreprogrammet "*De utrolige årene*" opplever at foreldrekompetansen og relasjonen mellom foreldre og barn styrkes. Utdypende momenter i undersøkelsen er:

- Beskrivelser av barnets styrker og utfordringer
- Foreldrenes beskrivelser av relasjonen med barnet
- Hva forteller foreldrene om egen mestring og kompetanse
- Foreldrenes erfaringer med å delta i foreldreprogrammet "*De utrolige årene*"

Jeg har for å få svar på dette gjennomført to intervjuer med hver informant. Formålet har vært å finne ut om det fremkommer endringer i foreldrenes beskrivelser.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Denne oppgaven handler om foreldres betydning for et barns utvikling og foreldreveiledningsprogrammet "*De utrolige årene*". Programmet retter seg mot foreldre til barn som har utviklet eller er i risiko for å utvikle atferdsproblemer. Min undersøkelse tar for seg ulike sider ved foreldrenes erfaringer og beskrivelser knyttet til det å delta i et slikt strukturert foreldreveiledningsprogram. Dette er derfor primært ikke en oppgave om atferdsproblemer. Jeg har i hovedsak konsentrert meg om foreldrenes betydning for et lite barns utvikling og fungering og har ikke beskrevet tiltak eller metoder på andre nivåer. De øvrige programmene utarbeidet av Carolyn Webster-Stratton utdypes heller ikke i denne oppgaven. Det er foreldre som er informanter i min oppgave og det er deres opplevelser som fremkommer i analysen av resultatene. Barnas perspektiv er derfor ikke beskrevet i min oppgave.

For å få flyt og variasjon i oppgaven omtaler jeg Carolyn Webster-Strattons foreldreveiledningsprogram "*De utrolig årene som*" som foreldreprogrammet, programmet, "*De utrolige årene*" eller Webster-Strattons program, betydningen er den samme. Videre benytter jeg begrepene atferdsproblemer eller problematferd i samme betydning. I denne oppgaven er dette det samme som atferdsvansker.

De ulike begrepene jeg benytter defineres og forklares ytterligere underveis i oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er inndelt i en teoretisk og en empirisk del. Oppgaven består av seks kapitler.

I kapittel en gjør jeg rede for oppgavens bakgrunn og tema, formål og problemstillinger samt avgrensning av oppgaven.

Kapittel to tar for seg begreper og teoretiske perspektiver. Her går jeg inn på sentrale begreper i oppgaven knyttet opp mot Webster- Strattons foreldreprogram. Begreper jeg tar for meg er; atferdsproblemer, foreldrekompetanse og foreldreveiledning i et mestringsperspektiv.

Opgavens tredje kapittel beskriver "*De utrolige årene*" med vekt på teoretisk referanseramme og presentasjon av programmets temaer.

Kapittel fire omhandler undersøkelsens vitenskapsteoretiske og metodiske utgangspunkt. Det redegjøres for valg av metode, utvalg og forberedelser, analyse, undersøkelsens kvalitet og etiske betraktninger.

I kapittel fem presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen. Resultatene belyses gjennom informantenes egne utsagn sett i sammenheng med oppgavens teoretiske referanseramme.

I kapittel seks avrundes oppgaven med en oppsummering av undersøkelsens resultater i lys av problemformulering.

2. Avklaring av begreper og teoretiske perspektiver

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske utgangspunkt og hva som er grunnlaget for å fokusere på foreldreveiledning som en metode for å hjelpe barn som har utviklet eller er i risiko for å utvikle atferdsproblemer. Videre vil jeg avklare hvilken betydning jeg legger i de begrepene som benyttes i oppgaven. Jeg vil si noe om atferdsproblemer som begrep med vekt på risiko- og beskyttelse mot utvikling av problematferd. Hovedvekten i kapitlet vil ligge på foreldrekompetanse og foreldreveiledning i et mestringsperspektiv.

2.1 Atferdsproblemer

Barndommen er en del av livsløpet og gjennom den skal en del av grunnlaget for å bli et selvstendig, livsdyktig individ legges. Det forventes at barnet sosialiseres til å bli et medlem av en felles kultur og samfunn samtidig som det utvikles individuelt (Frønes 2003, Bø 2000). Brudd på samfunnets krav og forventninger vil derfor kunne oppfattes som problematferd.

Foreldreprogrammet "*De utrolige årene*" retter seg mot foreldre til barn med atferdsproblemer. Dette er av den grunn et begrep som går igjen flere ganger i denne oppgaven. Opp gjennom årene er det blitt benyttet flere overlappende, men ikke sammenfallende begreper for å beskrive problemer knyttet til barns utvikling og fungering. Det snakkes om psykososiale vansker, tilpasningsvansker, atferdsvansker eller problematferd. I tillegg kommer en rekke diagnostiske begreper fra psykiatri og psykologi som opposisjonell atferdsforstyrrelse eller antisosial atferd (Ogden 2001, Sørli 2000, Norges forskningsråd 1998). I min oppgave har jeg valgt å benytte begrepet atferdsproblemer eller problematferd da dette synes hyppigst brukt i nyere litteratur på området.

De fleste barn viser i perioder noe problematferd og det er vanlig for foreldre å oppleve utfordringer i oppdragelsen. Mye av den atferden som oppfattes som problematferd er derfor å betrakte som normalatferd og en del av en naturlig utviklings- og læringsprosess (Nordahl m. fl. 2005). I de aller fleste tilfeller forsvinner denne atferden uten iverksetting av særskilte tiltak. I enkelte tilfeller er allikevel problematferden et faresignal. Dersom den opptrer hyppig, varer lenge og oppleves som problematisk av flere, har barnet og familien behov for hjelp og behandling (Borge 2003). Det finnes i dag flere ulike definisjoner på problematferd som legger ulike forståelser til grunn. Sørli (2000) viser til at barn med atferdsproblemer viser atferd som klart skiller seg fra annen alderstypisk atferd i hjem, skole eller barnehage. Sørli og Nordahl (1998) refererer til Reinert og Taylor som argumenterer for at problematferd finnes hos de fleste barn og at den ikke synes kvalitativt annerledes. Forskjellen er heller at atferden skiller seg med hensyn til frekvens, intensitet, varighet og omfang. I denne oppgaven, som tar for seg små barn med atferdsproblemer, ser jeg det som hensiktsmessig å legge denne siste forståelse av begrepet til grunn. Nordahl m.fl. (2005) er opptatt av hvordan atferdsproblemer defineres og forstås på ulike måter innen faglitteraturen, men at det uansett er vanskelig å forestille seg et barns atferdsproblemer uavhengig av de omgivelsene det er en del av. Grunnleggende innen pedagogikk og psykologi er at atferd påvirkes av individuelle faktorer i samspill med faktorer i kontekst.

2.1.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Et barns utvikling kan beskrives som et samspill mellom flere samvirkende forhold. Ulike miljøfaktorer virker styrende og justerende inn på forutsetninger som ligger i barnet. Samtidig er også barnet med på å skape sitt miljø gjennom sin måte å møte verden på (Hagtvet og Horn 2004). Når en ser på utvikling av problematferd hos barn og unge er det derfor hensiktsmessig å se på hvilke forhold som kan medføre en risiko for slik utvikling og ikke minst om det er forhold som kan beskytte. En risikofaktor kan beskrives som en faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for utvikling av problematferd. En beskyttende faktor er en

faktor i individet eller oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ utvikling (Sørлие 2000). Forskning peker på at det er mange faktorer som henger sammen med og kan forutsi utvikling av atferdsproblemer hos barn og unge (Nordahl m.fl 2003). Det er vanlig å skille mellom individuelle og kontekstuelle faktorer i forbindelse med risiko og beskyttelse mot utvikling av problematferd.

De individuelle faktorene kan være medfødte eller biologiske slik som forskjeller i temperament, kognitiv fungering eller kjønn. Videre er høy eller lav sosial kompetanse og verbale ferdigheter faktorer som kan redusere eller øke risiko for utvikling av problematferd (Overland 2007, Nordahl m.fl. 2005, Ogden 2001, Sørлие 2000). Vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet blir også trukket frem som en risikofaktor (Ogden 2001).

Utvikling av barnets sosiale kompetanse er et av hovedmålene med Webster- Stratton sitt foreldreprogram. Begrepet benyttes hyppig i ulike sammenhenger og det er en del av både Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) og Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006). Sosial kompetanse handler om å kunne delta i ulike sosiale sammenhenger med forskjellige mennesker og handler om å mestre dette samspillet (Støen 2005, Lamer 1997). En slik kompetanse muliggjør effektiv og tilpasset atferd og er dermed funksjonell (Ogden 2001). Sosial kompetanse har vist seg å være vesentlig for mestring og motstandsdyktighet ved at den setter barnet i stand til å lykkes i sine sosiale interaksjoner (Lamer 1997). I følge Ogden (2001) består kjernen i sosial kompetanse av ulike ferdigheter samt kunnskap om i hvilke situasjoner de skal brukes. De fem ferdighetsområdene innen sosialkompetanse som trekkes frem er; empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Et fellestrekk ved disse områdene er at det dreier seg om å utvikle prososial atferd eller såkalt trøste- og- hjelpe atferd. Sosial kompetanse bidrar til at barn utvikler sosial tilhørighet til andre og anses som en ressurs for å mestre stress og motgang (Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen 2007).

Høy grad av motorisk uro, impulsivitet og aggressivitet i førskolealder er blant de sterkeste prediktorer for utvikling av problematferd som vi kjenner til (Overland 2007, Nordahl m. fl. 2005). Hyperaktivitet som en risikofaktor viser seg spesielt i førskolealder. Hvorvidt disse barna utvikler problematferd eller ikke er imidlertid i stor grad avhengig av de miljøpåvirkninger barna utsettes for (Sørli 2000).

De kontekstuelle faktorene kan være familiebaserte eller knyttet til barnets øvrige oppvekstmiljø slik som skole, jevnaldringsgruppe, venner eller andre forhold i lokalmiljøet. De familiebaserte faktorene er i stor grad knyttet til de voksne og deres foreldrerolle (Borge 2003). Som beskrevet tidligere er foreldrenes veilednings- og oppdragerpraksis en sentral prediktor for utvikling av problematferd (Sørli 2000). Familiens funksjon beskrives ofte som et filter for andre påvirkninger og måten den fungerer på kan bidra til å forsterke, dempe eller nøytralisere effekten av andre påvirkninger (Evenshaug og Hallen 2000). Samtidig er trolig barn mer sårbare for negative påvirkninger i familien enn for belastninger de utsettes for andre steder (Ogden 2001). Familien er en arena der barna kan lære problematferd (Patterson 2002). *”Dårlig kontakt, lite ros og liten innlevelse og engasjement i barnet svekker barnets selvbilde og gjør risiko vanskeligere å takle”* (Borge 2003, s. 58). Familien er uten tvil den viktigste oppvekstaktøren, både formelt og reelt. Andre instanser vil dermed primært ha funksjon som støtteapparat. Det er foreldrene som har hovedansvaret for barn og unges velferd og utvikling, og det er av den grunn familiens ressurs som i stor grad er avgjørende for barns oppvekst og levekår. I St.meld. nr. 39 (2001- 2002) fremheves det at en hovedoppgave for offentlige myndigheter er å sørge for gode rammebetingelser for familien. Det poengteres at det er et offentlig ansvar å sette inn forebyggende eller behandlende tiltak der det er nødvendig.

2.2 Foreldrekompetanse

Kompetanse som begrep referer til det å kunne noe og sier noe om vår mulighet til å mestre en oppgave, situasjon eller utfordring. Kompetanse består av kunnskaper,

ferdigheter samt erfaringer som gjør det mulig å bedømme og vurdere på en korrekt måte (Egidus 1994). I begrepet foreldrekompetanse, som benyttes i denne oppgaven, tenker jeg først og fremst på i hvilken grad foreldrene innehar de ferdigheter som er nødvendige for å kunne sikre sitt barn gode oppvekst- og utviklingsbetingelser.

De fleste foreldre har intensjoner knyttet til det å oppdra barn som uttrykkes gjennom ønsker for barnet både på kort og lang sikt (Evenshaug og Hallen 2000). I det første samspillet mellom foreldre og barn er det å etablere en trygg tilknytning som base for videre utforskning den viktigste foreldreoppgaven. Senere blir det i tillegg nødvendig med kontroll og grensesetting (Grøholt m.fl. 2001). Evenshaug og Hallen (2000) referer til Baumrind som ser foreldres atferd i lys av responsivitet eller det følelsesmessige forholdet til barnet, samt grad av kontroll. Baumrind skiller mellom det ettergivende, autoritære, autoritative og forsømmende foreldremønsteret.

Gjennomgående kan det synes som om det er barn som vokser opp med det autoritative foreldremønsteret som får det beste utgangspunktet for videre utvikling. Dette mønsteret kjennetegnes med både høy grad av responsivitet og krav og kontroll (Evenshaug og Hallen 2000). En trygg oppdragelse innebærer å sikre barna et sunt liv, bidra til at de får realisert sine evner og får delta i samvær med andre barn. Videre innebærer det å snakke med barna, sette adekvate grenser og overvåke det de gjør. Dette gir sammen med varme og støttende relasjoner mellom foreldre og barn positive konsekvenser for barnets videre utvikling (Borge 2003). Webster-Stratton sitt foreldreprogram har som mål nettopp å styrke foreldrenes kompetanse som oppdragere gjennom å lære foreldrene ferdigheter som kan fremme responsiviteten hos foreldrene, og gjøre samhandlingen med barnet mer positiv. I tillegg lærer foreldrene kontroll og grensesetting og hvordan dette kan utøves på en ansvarlig måte (Webster-Stratton 2007, Fossum og Mørch 2005).

2.2.1 Styrket foreldrekompetanse som mål

Webster-Stratton utviklet sitt foreldreveiledningsprogram med mål om å styrke foreldrekompetansen, øke positive nettverk rundt familien og barnet, øke barnets

sosiale kompetanse og redusere atferdsvansker (Webster- Stratton og Hancock 1998). Programmet er manualbasert og målgruppen er foreldre til barn i alderen 3- 8 år. Det er flere grunner til at programmet retter seg mot foreldre til barn i denne aldersgruppen. For det første har undersøkelser indikert at atferdsvansker hos små barn er mer vanlig enn vi tidligere trodde (Webster- Stratton og Hancock 1998). Studier viser at atferdsforstyrrelser er den vanligste psykiatriske lidelsen blant barn og unge og at den rammer rundt 5 % av barne- og ungdomsbefolkningen (Norges forskningsråd 1998). I Norge viser statistikken at atferdsproblemer er blant de hyppigste årsakene til henvisning til barne- og ungdomspsykiatrien (Borge 2003). Det er videre en økning i antall barn og unge som mottar tilbud fra det psykiske helsevesenet. Over halvparten av pasientene er gutter og guttene som henvises er gjennomgående yngre enn jentene. Barn i aldersgruppen null til seks år utgjør om lag 6 % av pasientene. Hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker, samt atferdsvansker utgjør til sammen i underkant av halvparten av henvisningene (Sektorrapport for det psykiske helsevernet 2006). Ogden (2001) sier det er vanskelig å fastslå om omfanget av atferdsproblemer har økt eller om dette er et inntrykk som formidles gjennom media og skoledebatter. Han er opptatt av atferdsproblemer i skolen og påpeker at den gruppen av elever som har utagerende eller innadvendte atferdsproblemer, i en grad som utløser bekymring og reaksjoner, synes å ligge på rundt 10 %.

En annen årsak til at programmet primært retter seg mot foreldre til små barn er at barn som viser aggressiv atferd har økt risiko for å bli avvist av sine jevnaldrende, å mislykkes på skolen og senere utvikle antisosial atferd (Webster- Stratton og Hancock 1998). Flere studier viser at det er systematisk sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsvansker og at avvisning fra jevnaldrende synes å være en viktig indikator på alvorlige atferdsvansker (Ogden 2001). Det å lære sosiale ferdigheter kan således virke forebyggende på utvikling av problematferd og sosial kompetanse kan fungere som en vaksinasjonsfaktor som gjør barn bedre i stand til å takle motgang og stress (Ogden 2001).

Det er vanlig å skille mellom to ulike veier i utvikling av atferdsproblemer avhengig av når de oppstår (Webster- Stratton og Hancock 1998). Dette omtales ofte som et "tidlig start" mønster eller et "sen start" mønster. Tidlig start er mer alvorlig enn sen start (Overland 2007). Tidlig debut, som innebærer at atferdsproblemene viser seg før tiårsalderen, utgjør en betydelig risiko for en vedvarende antisosial utvikling. Jo tidligere atferdsproblematikken viser seg jo lengre synes den å vare, og prognosene er også dårligere enn ved senere debut (Fossum og Mørch 2005, Borge 2003).

Foreldrene er barnas primære omsorgsgivere og det er i hjemmet barnet lærer flere av de grunnleggende sosiale ferdighetene. Foreldrene fremstår og som sentrale modeller som barn lærer atferd av (Bandura 1997). Hjemmemiljøets kvaliteter synes spesielt viktig for barnets sosiale og emosjonelle utvikling (Klefbeck og Ogden 2003). Sørli (2000) påpeker at foreldrenes veilednings- og oppdragerpraksis er en sentral prediktor for senere alvorlig atferdsproblematikk. Mangelfulle foreldreferdigheter øker barns risiko for atferdsproblemer. Dårlige foreldreferdigheter eller familiemestring, innebærer at foreldre mislykkes i å formidle klare forventninger til barnets atferd, ikke mestrer å veilede og følge med på hva barnet gjør og hvordan det har det og straffer barnet overdrevent strengt eller inkonsekvent (Sørli 2000). Barn som eksponeres for slike oppvekstbetingelser i hjemmet har en forhøyet risiko for å utvikle en alvorlig atferdsproblematikk (Overland 2007, Ogden 2001, Webster- Stratton og Hancock 1998). Intervensjonsprogrammer som retter seg mot barn i førskolealder er derfor spesielt effektive nettopp fordi foreldrene gis mulighet til å lære barna å oppføre seg hensiktsmessig før atferden etableres og fører til avvisning fra jevnaldrende. Undersøkelser har kommet frem til at Webster- Stratton sitt foreldreprogram har vist seg å være effektivt ved å bedre foreldreferdighetene og interaksjonen mellom foreldre og barn, samt redusere barnas atferdsproblematikk (Webster- Stratton og Hancock 1998).

2.3 Foreldreveiledning

Det finnes i dag flere ulike metoder og programmer for veiledning eller rådgivning og disse kan ha forskjellig syn på rådgivers eller radsøkers rolle. Det finnes ulike former for veiledning på ulike nivåer og disse har forskjellig fokus og fremgangsmåte. Når en snakker om veiledning er dette derfor ikke et entydig begrep. Veiledning, rådgivning og konsultasjon er i tillegg begreper som i en del sammenhenger brukes synonymt og om hverandre og dette gjør en entydig forståelse vanskelig. Johannessen m.fl. (2001) bruker rådgivning som et overordnet begrep, men også sideordnet med terapi, konsultasjon, veiledning og undervisning. Det er glidende overganger mellom begrepene samtidig som de kan ses som et kontinuum der motpolene terapi og undervisning antyder i hvilken grad aktiviteten er rettet mot personlige eller saklige forhold.

Opp gjennom historien har det eksistert en overbevisning om at visse personer under de rette omstendigheter er i stand til å hjelpe andre med de problemer de møter i sine liv (Egan 2002). En radsøkende vil som regel henvende seg med en problemsituasjon de selv ikke kan håndtere tilfredsstillende. Spesialpedagogisk rådgivning handler om å hjelpe mennesker med særskilte behov for å sikre optimale vekstvilkår og bedret livskvalitet (Befring og Tangen 2004). Davis (1995) legger til grunn en bred definisjon og benytter rådgivning i forbindelse med en hver situasjon der det foreligger gjensidig enighet om at et menneske skal gå inn i et samarbeid med et annet i forsøk på å hjelpe. Det handler om å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv og kan i den sammenheng defineres som en hjelp til selvhjelp (Lassen 2002). I et slikt perspektiv er målet en kompetansehevende og forebyggende profil der barnets miljø selv settes i stand til å finne løsninger i fremtiden. Når jeg i denne oppgaven omtaler foreldreveiledning er det en slik bred forståelse av begrepet jeg legger til grunn.

Webster- Stratton sitt foreldreprogram har som utgangspunkt at det ikke skal være hierarkisk der veileder fremstår som eksperten som innehar de riktige løsningene. Formen skal være kollaborativ, noe som innebærer at veileder og foreldre arbeider

sammen. En kollaborativ form er samarbeidende og betinger et gjensidig forhold basert på at foreldrenes og veileders kunnskap, styrker og perspektiver tillegges like stor vekt (Webster- Stratton og Hancock 1998). I en slik samarbeidende prosess er foreldrene aktivt med på å sette sine egne mål. Foreldrene fungerer selv som eksperter på eget barn og egen hverdag, mens veileder arbeider med å få frem foreldrenes ideer, tanker og følelser. På den måten skal veileder hjelpe foreldrene til å finne egne løsninger på de utfordringer de måtte møte.

2.3.1 Mestring som utgangspunkt

Det overordnede målet med Webster- Stratton sitt foreldreprogram er å styrke foreldrekompetansen og øke familiens mestring. Det vektlegges å skape en god relasjon mellom foreldre og barn samt gi foreldrene strategier som gjør samhandlingen med barnet mer positiv også fremover. Familiens mestring av egen livssituasjon står således sentralt.

I den senere tid har oppmerksomheten gradvis blitt flyttet fra det avvikende individ til det mestrende individ, og fra den avvikende familie til den mestrende familie (Grøholt m.fl. 2001). Dette er gjort på bakgrunn av kunnskap om at de fleste barn og familier vil mestre livet rimelig bra på tross av store belastninger. Gjennom å studere barn og familier som klarer seg bedre enn forventet har en fått viktig kunnskap om mestringskompetanse samt hvilke forhold som beskytter mot problemutvikling (Ogden 2001).

Mestring handler om mer enn å beherske en ferdighet. Lazarus og Folkman (1984) ser på mestring som håndtering av stress, og vurderer mestring som en kontinuerlig og kompleks interaksjon, mellom individ og miljø. Individets subjektive vurdering vektlegges og mestring avhenger av at personen mobiliserer krefter både kognitivt og atferdsmessig. Dette innebærer en forståelse av mestring der den enkeltes opplevelse av situasjonen er utgangspunktet, men der også miljøets bidrag og ressurser hele tiden tas i betraktning.

Antonovsky (1987) skriver i sin bok "Unraveling the Mystery of Health" at han på 1970- tallet ble opptatt av hvordan enkelte klarte seg på tross av store belastninger. Han påpeker at tradisjonell medisin har vært opptatt av å behandle sykdom, noe han kaller en patogenetisk orientering. Han argumenterte for å flytte fokus fra stressorer til ressurser og skapte av det begrepet salutogenese (helseutvikling). Han tok avstand fra en inndeling mellom syk og frisk og ønsket heller å se på helse som et kontinuum der det salutogene perspektivet styrer interessen mot de faktorer som bringer en så nær den friske polen som mulig. Videre poengterer han at han er overbevist om at det er vår "sense of coherence", eller opplevelse av sammenheng, som er avgjørende for hvor langt vi nærmer oss den friske polen. Han beskriver dette som en global holdning som uttrykker i hvilken grad man har tillitt til at den indre og ytre verden er forutsigbar, og at det finnes stor sannsynlighet for at ting går så bra som man rimelig kan forvente seg. Denne følelsen av sammenheng består av:

- Forståelse (comprehensibility)
- Håndterbarhet (manageability)
- Mening (meaningfulness)

Forståelse refererer til i hvilken grad personen opplever indre og ytre stimuli som begripelige og tydelige snarere enn uforklarlige og uventet. En person med høy følelse av forståelse forventer at de stimuli han eller hun møter i fremtiden er forutsigbare eller kan forklares. Håndterbarhet handler om en tro på å finne løsninger på fremtidige utfordringer. Det refererer til i hvilken grad personen opplever at det står ressurser til disposisjon som gjør at krav og utfordringer er mulige å møte og håndtere. Det kan dreie seg om egne ressurser eller ressurser som besittes av betydningsfulle andre. Personer med en følelse av håndterbarhet vil ikke oppleve seg som et offer for omstendighetene. Uheldige ting kan skje men de kan håndteres slik at livet går videre. Meningsfullhet refererer til i hvilken grad ting oppleves som viktige og betydningsfulle. Personer med høy opplevelse av sammenheng opplever det ofte som meningsfullt å investere i de problemene og utfordringene som oppstår i livet, noe som fører til at de ikke gir opp ved motstand (Antonovsky 1987).

Begrepet self- efficacy kan også være aktuelt å trekke frem når en ser på individers mestring. Begrepet refererer til det å tenke positivt om egne muligheter (Bandura 1997). Personer som innehar self- efficacy har en personlig kompetanse i det å være styrende i eget liv. De opplever trygghet i det å kunne planlegge for det som eventuelt måtte komme av utfordringer og ser muligheter fremfor problemer. Befring (2004) peker på self- efficacy som det å utvikle tro på seg selv som aktør i eget liv.

Aktørbegrepet legger til grunn en forståelse av at mennesker er autonome og handlende individer i egne liv (Sandbæk 2001). Individets forventning om egen mestring ses i den forbindelse som sentralt når atferd skal forklares (Nordahl m.fl. 2003).

Resilience er og et begrep som er benyttet for å beskrive egenskaper ved det mestrende individ (Gjærum m.fl. 1998). Det har vært vanskelig å finne et norsk ord som dekker begrepet, men det har blitt oversatt med motstandskraft. Waaktaar og Christie (2000) mener imidlertid at motstandskraft ikke er helt dekkende da det refererer til det som er i personen, mens mange av de faktorene som er avgjørende for hvordan noen klarer seg er forhold som ligger i omgivelsene eller utenfor dem selv. Borge (2003) benytter begrepet resiliens og påpeker at det handler om barns motstandskraft mot å utvikle problemer. Hun fremhever at både resiliens og salutogenese er perspektiver som vektlegger de prosessene som bringer en fremover mot friskhet og velvære.

Sommerchild (1998) har samlet kunnskap om mestring i en modell for mestringens vilkår. Hun deler modellen inn i de to hovedområdene, tilhørighet og kompetanse. Det å ha en nær fortrolig fremheves som en av livets grunnleggende ressurser. Videre bygges motstandskraft opp ved den trygghet som gis gjennom familien og fellesskap i sosialt nettverk. I kompetanse fremhever hun verdien av å kunne noe, være til nytte, få og ta ansvar, utfolde kjærlighet samt å møte og mestre motgang. Om livet fungerer bra innenfor de ulike områdene utvikles individets egenverd som gir personen mulighet til å møte livets utfordringer med motstandskraft.

2.3.2 Empowerment

Begrepet empowerment lar seg vanskelig oversette og det finnes i dag ikke et norsk ord som dekker hele meningsinnholdet. Begrepets røtter og ideologiske fundament kan føres tilbake til Latin-Amerika hvor Paulo Freire utviklet sin frigjørende pedagogikk for undertrykte grupper (Freire 1972). Det brukes i dag i flere ulike sammenhenger og omsettes da ofte til å gi eller overføre makt, sette i stand til eller styrke (Overland 2007, Klefbeck og Ogden 2003). Lassen (2004) beskriver empowerment som økt mestring eller bestyrkning og fremhever at det som prinsipp innebærer å styrke den som søker hjelp. Personen skal gjennom en mestringsorientering få en opplevelse av sammenheng ved å forstå situasjonen, ha tro på å finne løsninger samt finne mening i å forsøke på det. Til sammen skal dette gi en opplevelse av å kunne influere på eget liv (Askheim 2007). Empowerment sidestilles og med brukermedvirkning fordi begge deler handler om å gi brukeren mer makt over egen situasjon (Rønning 2007).

Begrepet springer ut fra et humanistisk menneskesyn der det er en grunnleggende antakelse om at mennesket under rimelige betingelser vil utvikle evner og ferdigheter som vil sikre utvikling og best mulig liv for individet og fellesskapet. Det er en sirkulær prosess der både individet og systemene rundt styrkes. Individets utvikling er målet, men det er systemene rundt (familie, barnehage, skole eller jevnaldringsgruppa) som må utvikles for å realisere optimale vekstvilkår (Lassen 2002). Empowerment kan være både mål, prosess og strategi og det er et begrep vi støter på innen flere ulike fagfelt.

Empowerment vektlegger således mestringsopplevelser og kompetanseheving. Det overordnede målet med *"De utrolige årene"* som en kollaborativ metode er å styrke eller "empower" foreldre. Målet er at de føler seg trygge på egne foreldreferdigheter og egen kompetanse og tror på at de kan mestre nye situasjoner også i fremtiden (Webster- Stratton og Hancock 1998). Denne tenkningen bygger på en grunnleggende antakelse om at familien selv besitter en egen kompetanse som er sentral for å kunne utnytte egne muligheter. Det som gir mening for den enkelte

vektlegges og individets egne ønsker og vurderinger legges til grunn. I tenkningen rundt empowerment ligger et positivt menneskesyn. Mennesket ses som aktivt og handlende. Om forholdene legges til rette vil det handle ut fra eget beste (Askheim 2007). Innenfor hjelpeapparatet har begrepet bidratt til en nedtoning av ekspertrollen mot en tydeligere fokusering på samhandlingsrelasjonen mellom hjelper og mottaker. Utgangspunktet er at den som mottar hjelp skal kunne påvirke egen situasjon og velge egne virkemidler for å løse problemet. Den profesjonelle rollen nedtones til heller å fungere som en støttespiller (Tjelflaat og Midjo 2000).

3. De utrolige årene

Gjennom de siste årene har studier vist at det finnes en rekke effektive programmer og tiltak for barn og deres familier som blant annet kan redusere atferdsproblemer, bedre den mentale helse og øke foreldrenes fungering (Webster- Stratton og Taylor 1998). Strukturerte veiledningsprogrammer for foreldre har sin opprinnelse fra forskningsmiljøet i USA på 1970- tallet. Dr. Carolyn Webster- Stratton begynte å arbeide med gruppeveiledning for foreldre til barn med atferdsvansker i begynnelsen av 1980- årene og har utviklet metoden og forsket på effekten av den over en 20- års periode ved Parenting Clinic, University of Washington i Seattle USA (Webster- Stratton 2007, Fossum og Mørch 2005). På bakgrunn av politiske og faglige prioriteringer rettet mot forebygging og behandling av atferdsproblematikk ble flere veldokumenterte programmer for behandling av atferdsforstyrrelser også introdusert i Norge. På en ekspertkonferanse arrangert av Norges forskningsråd i 1997 ble det nedsatt en ekspertgruppe som skulle fremlegge en skriftlig redegjørelse for hvilke tilnærminger som anbefales som forebygging og behandling i arbeidet med barn og unge med atferdsvansker. Norges forskningsråd tilrådet da empirisk utprøving og implementering av blant annet Parent Management Training (PMT), Multi Systemisk Terapi (MST) samt Carolyn Webster- Strattons "*De utrolige årene*" (Norges forskningsråd 1998).

I Norge er det barne- og ungdomspsykiatrien som har ansvaret for forskningsdelen av prosjektene. "*De utrolige årene*" prøves i Norge ut i et samarbeid mellom Regionsentrene for barn og unges psykiske helse ved Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet i Trondheim og Universitetet i Tromsø samt Barnevernets utviklingssentra i de to regionene. Fra 2001- 2004 ble "*De utrolige årene*" evaluert i Norge, og resultatene er gode og sammenliknbare med forskningen i USA og England (Mørch m.fl. 2004). Lurie og Clifford (2005) har gjennomført en studie av foreldrenes erfaringer før, under og etter deltakelse i Webster- Strattons foreldreprogram i Trondheim. De fant i sin undersøkelse at foreldrene var fornøyd

med programmet og flere av foreldrene lærte å samhandle med barnet på en mer positiv måte.

"De utrolige årene" spres nå nasjonalt både som forebyggings- og behandlingsprogram og finansieres av Sosial- og helsedirektoratet. Programmet er evidensbasert med dokumenterte resultater. Etter deltakelse i foreldreprogrammet viser Webster- Stratton sin forskning at 70 % av barna oppnår signifikant reduksjon av atferdsproblemer. Evalueringen viser at når foreldrene tar i bruk metoder for effektiv oppdragelse bidrar det til at barna blir mer sosialt kompetente og atferdsproblemene reduseres. Oppfølgingsstudier tyder på at den positive effekten vedvarer over tid. Resultatene fra evalueringen i Norge viser sammenfallende funn. Det rapporteres om signifikant reduksjon av negativ atferd hos barna og de greier i større grad å løse konflikter med andre selv. Tilsvarende er det en signifikant reduksjon i foreldrenes stressnivå både i forhold til samspill med barnet og mer generelt (Mørch m.fl. 2004).

3.1 Teoretisk grunnlag

Caroline Webster- Stratton har utviklet tre ulike programmer for forebygging og behandling av atferdsproblemer for aldersgruppen 3- 8 år. Intervensjonene retter seg mot foreldre, barn og lærere. Foreldreprogrammet BASIC, som er utgangspunkt for denne oppgaven, er et tiltak for å styrke foreldrenes kompetanse som oppdragere. Dinosauruskolen er et intervensjonsprogram overfor barna. Målet er å styrke barnas sosiale kompetanse og redusere antisosial atferd. Lærerprogrammet kan benyttes i barnehage og skole og skal styrke lærerens kompetanse i klasseledelse. Webster- Stratton (2005) gir uttrykk for at *"De utrolige årene"* har et multiteoretisk fundament. Det er derfor ikke mulig å peke på en teori som dekker alle aspektene ved programmet. Programmet bygger på atferdsteoretiske prinsipper, utviklingspsykologi, kognitiv psykologisk kunnskap, sosial læringsteori og kunnskap om gruppeprosesser. I forebyggende innsatser i skolen (2006) beskrives programmet som et multisystemisk

tiltak. Jeg vil nedenfor komme nærmere inn på noe av den teoretiske referanserammen med fokus på sosial læringsteori og systemteori.

3.1.1 Sosial læringsteori

Grunnlaget for å endre barns atferd gjennom foreldrenes oppdragelse finnes i sosial læringsteori. I følge Patterson (2002) er barnets vanskelige atferd i familien et resultat av at samhandlingen mellom foreldre og barn ikke fungerer utviklingsfremmende for barnet. Han omtaler dette som en tvangspreget eller fastlåst samhandling eller ”coercive family process”. ”Coercion” begrepet refererer til at det finnes en sammenheng mellom begivenheter og hvordan barn og foreldre reagerer på hverandres atferd (Ogden 2001). Barnets atferd fører til visse reaksjoner hos omsorgsgiver og det kan utvikle seg en vond sirkel som fører til en opptrapping eller forsterkning av uønsket atferd både hos foreldre og barn. I konfliktsituasjoner er familier med lav opplevelse av mestring mer utsatt enn andre familier til å trappe opp et slikt samhandlingsmønster preget av tvang. Sinne ser ut til å være en av de mest virkningsfulle opptrappere. Samtidig er sinne et av de mest fremtredende trekk ved de barna som befinner seg i et slikt negativt samspill (Patterson 2002). Den negative prosessen starter ofte tidlig som en følge av en interaksjon mellom egenskaper hos det lille barnet i samspill med egenskaper hos omsorgsgiver. Selv om dette er en prosess som absolutt er mulig å endre vil den for noen øke i utstrekning og kunne resultere i lav sosial- og skolefaglig fungering og skape problemer for barnet, familien og venner (Patterson 2002).

Som tidligere nevnt påvirkes barnets handlinger direkte av foreldrenes oppdragelsesferdigheter, og det er spesielt ferdigheter i å ha tilsyn med barnet og kontrollere utagering som står sentralt. I sosial interaksjonistisk læringsteori fremheves det hvordan barnets utagerende atferd kontrollerer foreldrenes reaksjoner. Barnet er med andre ord aktivt med på å forme sin egen oppdragelse (Nordahl m.fl. 2003). I følge Patterson (2002) lærer barnet problematferd hovedsakelig i familien, mens reaksjonsmønsteret også overføres til arenaer utenfor, for eksempel barnehage

og skole. Denne atferden fører igjen til at barnet avvises av andre jevnaldrende og voksne. Programmer som PMT (Parent Management Training) og "*De utrolige årene*" har som mål og snu denne negative utviklingen. Foreldrene trenes i hvordan de kan fremme positiv atferd og redusere problematferd hos barnet. Mest sentralt er å få foreldrene til å øke den positive innvolvingen med barnet, samtidig som de får verktøy for å stoppe utagerende og avvikende atferd (Nordahl m.fl. 2003).

3.1.2 Systemteori

Systemteori kan ses som en overordnet teori som knytter sammen ulike vitenskaper og henviser til flere teoretiske retninger. Urie Bronfenbrenner og Gregory Bateson anses som to viktige navn innen systemteoretisk forståelse.

Bronfenbrenner fremmet i sitt verk "*The ecology of human development*" (1979) en ny forståelsesramme knyttet til barns utvikling. Han fremhever betydningen av å se på miljøaspektene i barnets utvikling og studere barnet i de naturlige kontekstene der det hører hjemme for eksempel familie, barnehage og skole. Han argumenterer for et utviklingsøkologisk perspektiv der han beskriver barns utviklingsprosess gjennom å se på interaksjonen og samhandlingen mellom de ulike miljøene som omgir det. Han definerer utviklingsøkologi som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og det foranderlige miljøet som omgir det og argumenterer mot et ensidig fokus på egenskaper hos det enkelte individ (Klefsbeck og Ogden 2003). Det økologiske perspektiv beskrives som sammenvevde strukturer, den ene inni den andre, der barnet befinner seg innerst (Bronfenbrenner 1979).

I sin utviklingsøkologiske modell deler Bronfenbrenner (1979) miljøet inn i fire systemer på ulike nivåer. Mikrosystemet omfatter de systemer der barnet daglig befinner seg, slik som familien, skolen eller barnehagen. Mesosystemet dannes av relasjonene mellom et sett av mikrosystemer, slik som forbindelsen mellom hjem og skole. Eksosystemet befinner seg utenfor barnets rekkevidde og gjelder situasjoner der barnet sjelden er tilstede. Dette kan handle om foreldrenes arbeidssituasjon eller foreninger i nærmiljøet. Makrosystemet representerer de mer generelle mønstre av

overgripende strukturer og politiske utviklingstrekk som nedfelles. Sentralt i et utviklingsøkologisk perspektiv er at et barns utvikling alltid avhenger av flere forhold, også forhold helt på siden av barnet og familien (Bø 2000). Webster- Stratton sitt veiledningsprogram retter seg i første rekke mot barnets mikrosystem. Imidlertid kan gruppen der foreldrene deltar ses som en del av barnets eksosystem.

Bateson vektla relasjoner, kommunikasjon og sirkulære årsakssammenhenger (Johannessen m. fl. 2001). Han bidro til å sette relasjonen i sentrum av en grunnleggende forståelsesramme og hevder at vi må flytte blikket fra individet og forstå personer som en del av de relasjonene de inngår i, siden mennesket utvikles i interaksjon med andre (Ulleberg 2005). Han var videre opptatt av familien som system og hvordan de ulike familiemedlemmene virker inn på hverandre. For å forstå dette må vi benytte en sirkulær tenkning der vi ser de enkelte delene i systemet snart som årsak, snart som virkning i et vedvarende vekselspill. En forandring et sted har ringvirkninger andre steder og omvendt. I foreldreprogrammet til Webster- Stratton er det et hovedpoeng at foreldrenes atferdsendring, endrer barnets atferd.

Det finnes til nå ikke en enhetlig systemteori og betegnelsen benyttes i dag som en fellesbetegnelse på ulike tenkemåter innen empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell (Nordahl m.fl. 2005). Et barns utvikling kan vanskelig ses uavhengig av de omgivelsene som omgir det. Systemperspektivet ivaretar i stor grad at individet står i interaksjon med miljøene det til en hver tid er en del av. Den systemteoretiske forståelsen har fått stor gjennomslagskraft innen familieterapeutisk tenkning og spesialpedagogisk arbeid (Grøholt m.fl. 2001). Et barns problemer kan ses som et symptom på et dysfunksjonelt system, hva som forårsaker symptomet eller hvem som har skylden er ikke så interessant. Spørsmålet er heller hva som kan føre til den ønskede endringen.

3.2 Presentasjon av programmet

Målene ved foreldreprogrammet er å fremme foreldrekompetansen og styrke familien. I familier med barn med atferdsvansker er det ofte et høyt konfliktnivå og et samspill preget av mange negative erfaringer. De tre første temaene som gjennomgås fokuserer derfor på å legge et fundament ved å lære foreldrene strategier for å skape emosjonelle bånd mellom foreldre og barn. Dette gir mulighet til å oppmuntre til positiv atferd og bygge opp barnets selvfølelse og sosiale evner. Det er et overordnet mål at en ved en slik vektlegging reduseres behovet for å benytte de grensesettingsstrategiene som kommer senere i programmet.

3.2.1 Programmets form og struktur

Foreldregruppene består av foreldrene til seks barn som møtes to timer en kveld i uken over en periode på 12- 14 uker. Gruppene ledes av to gruppeledere som enten er sertifisert eller under veiledning for å bli sertifisert i bruk av metoden. Formen er kollaborativ som innebærer at diskusjon og samarbeid omkring felles tema står sentralt i gruppen. Foreldrene skal diskutere seg frem til løsninger i samarbeid med gruppelederne. En del av tiden på møtene benyttes til å se på og drøfte ut fra videovignetter som viser ulike måter å samhandle med barn på, både positive og mindre hensiktsmessige samhandlingsformer. Ut fra diskusjonen skal gruppelederne sette søkelys på prinsipper for barneoppdragelse og hvordan foreldrene kan møte ulike utfordringer (Tjelflaat m.fl. 2002). For å styrke læringen benyttes det øvelser der foreldrene får mulighet til å trene seg på ulike samhandlingsformer og foreldrene gis hjemmeoppgaver der de skal øve seg på prinsippene som har vært tema på møtene. I løpet av uken har en av gruppelederne telefonkontakt med foreldrene for å kunne gi ytterligere hjelp og støtte, samt forsikre seg om at foreldrene har oppfattet de ulike temaene som gjennomgås.

3.2.2 Lek

Programmet starter med positiv relasjonsbygging mellom foreldre og barn ved å benytte lek som øvelsesarena. Leken er barnets arena og her kan det få styre å være førende. Gjennom leken utvikler barnet fysiske, kognitive og sosiale ferdigheter (Webster- Stratton 2007, Webster- Stratton 2001). I leken er prosessen viktigere enn produktet og den er sin egen belønning. Gjennom leken øker barnets sosiale kompetanse og deres emosjonelle utvikling styrkes (Lamer 1997). Når foreldrene deltar på barnets premisser kan dette fremme et positivt samspill mellom barn og foreldre (Fossum og Mørch 2005). Forskning har vist at før en kan begynne med å arbeide med atferdsproblemene er det nødvendig å bygge opp tillitt og trygghet (Webster- Stratton 2007). Mange foreldre til barn med atferdsvansker kan synes det er vanskelig å leke med barnet sitt fordi samspillet oppleves som stressende og konfliktfylt. Når barn er vanskelige å kontrollere øker mengden av negative reaksjoner og barnets reaksjoner på de negative tilbakemeldingene blokkerer for læring av både skolefaglige og sosiale ferdigheter (Norges forskningsråd 1998). Det snakkes i den forbindelse om ”the coercive family process” som refererer til at barn lærer å kontrollere sine foreldre eller omgivelser gjennom aggressiv atferd (Patterson 2002). Et hovedpoeng i Webster- Stratton sitt program er å snu dette negative samspillet. Forskning har vist at grensesetting er mest effektivt når den opptrer i sammenheng med positive interaksjoner mellom foreldre og barn (Henggeler m.fl. 2000).

3.2.3 Ros og positiv oppmerksomhet

Foreldre til barn med atferdsvansker kan finne det vanskelig å gi ros nettopp på grunn av det vanskelige samspillet som beskrevet (Webster- Stratton 2007). En sentral del av programmet er derfor å motivere foreldrene til å begynne å rose gjennom å fokusere på betydningen av denne formen for oppmerksomhet fra foreldrene. Atferd som gis oppmerksomhet har generelt en tendens til å gjenta seg (Ogden 2001). Undersøkelser viser at spesielt for barn som opplever vanskeligheter og selv skaper vanskeligheter har ros fra mor stor betydning (Borge 2003). Både positiv og negativ

oppmerksomhet påvirker barnets atferd. Paradoksalt nok er det ofte den negative atferden som vies mest oppmerksomhet og gjennom dette opprettholdes den også. Ogden (2001) omtaler i den forbindelse ros som pedagogikkens kraftigste virkemiddel. Fokuset ligger på å lære barnet ny atferd eller øke den ved å forsterke og gi positiv oppmerksomhet hver gang den forekommer. Når foreldrene begynner å vie dårlig eller negativ atferd mindre oppmerksomhet samtidig som de gir god atferd mer oppmerksomhet, ros og oppmuntring, vil mange barn og foreldre oppleve endrede samspillsmønstre. All ros er imidlertid ikke like effektiv. Den synes å være mest effektiv om den er konkret, variert, umiddelbar og genuin (Webster- Stratton 2007, Ogden 2001). Enkelte hevder at ros kan være skadelig for barn om det brukes for mye (Juul 2007). Det er imidlertid vanskelig å finne empirisk belegg for skadevirkninger forårsaket av for mye ros (Ogden 2001).

3.2.4 Håndfast belønning

Håndfast belønning introduseres som en metode som kan brukes for å motivere barn til å lære spesielt vanskelige oppgaver eller der ny atferd skal etableres. Håndfast belønning er noe konkret, slik som klistremerker, tilleggsprivilegier, symboler eller feiringer, og bør benyttes i mindre utstrekning enn sosiale belønninger som ros eller oppmuntringer (Webster- Stratton 2007). Slik belønning anses ikke som en hovedstrategi for å oppmuntre til ønsket atferd, men er hensiktsmessig når for eksempel ros eller sosial belønning ikke fører tilstrekkelig frem (Nordahl m.fl. 2005). Det er helt sentralt at den håndfaste belønningen suppleres med ros og annen positiv oppmerksomhet slik at den etter hvert erstattes av en indre motivasjon for å gjennomføre oppgavene. Mange foreldre har tidligere forsøkt å utarbeide belønningssystemer med varierende hell. Foreldrene lærer derfor konkret og detaljert hvordan de kan sette opp et virkningsfullt system for belønning.

3.2.5 Grensesetting

Når andre reaksjoner eller metoder ikke fører frem er det nødvendig å sette grenser. Det første temaet i forbindelse med grensesetting er beskjeder eller effektive oppfordringer. Det anslås at normale barn ikke følger foreldrenes beskjeder omtrent en tredel av tiden (Webster- Stratton 2007). Til sammenlikning gjør gjennomsnittseleven det læreren ber han eller henne om 7- 8 av 10 ganger (Ogden 2001). For barn eller elever som oppleves som problematiske er mønsteret imidlertid omvendt. Disse barna nekter å etterkomme foreldrenes anmodninger rundt to tredel av tiden. Mens disse elevene gjør det læreren ber de om omlag 3 av 10 ganger. I forhold til disse barna er også den største faren at vi kun øker antall beskjeder og irettesettelser uten at barna av den grunn hører mer etter (Nordahl m.fl. 2005).

Foreldre og lærere kan imidlertid få barn til å samarbeide bedre ved å gi mer effektive beskjeder, tenke gjennom hvilke beskjeder som er nødvendige å gi og hvordan de skal følges opp. Overland (2007) er opptatt av at gode beskjeder har en del kjennetegn som bør ivaretas, den er konkret, direkte, enkel og ikke spørrende, positivt formulert og den følges opp. Overfor barn som viser problematferd har det vist seg svært effektivt å gi gode beskjeder.

3.2.6 Ignorering

På samme måte som oppmerksomhet er et virkningsfullt virkemiddel for å forsterke et barns atferd er ignorering effektivt for å redusere en gitt atferd. Bakgrunnen for å benytte ignorering som metode er tanken om at barns atferd styres av hvor mye oppmerksomhet andre mennesker vier den (Webster- Stratton 2007). Små barn kan sutre, erte, mase og småkrangle og for barn med problematferd forekommer dette hyppigere enn hos andre barn. Selv om dette er atferd som vanligvis ikke er til skade for andre kan den føre til konflikter mellom foreldre og barn og jevnalderavvisning. Ved å ignorere lærer foreldrene å unngå å belønne uønsket atferd slik at denne reduseres. Ignorering bryter sånn sett med det barnet forventer. Vanligvis får det mye oppmerksomhet på den uønskede atferden. Ved å ignorere gjøres derimot det motsatte

og den negative atferden får ingen oppmerksomhet av den voksne (Nordahl m.fl. 2005). Samtidig som ignorering er meget effektivt er den kanskje også den vanskeligste teknikken å bruke. Det er for eksempel vanlig med en opptrapping av den negative atferden før den avtar. Nøkkelen ligger i å forholde seg rolig og unngå å vise tegn på ubehag og sinne (Webster- Stratton 2001).

3.2.7 Tenkepause

Ordet tenkepause er avledet fra det engelske ordet "time- out" som er en forkortelse for "time- out from reinforcement", eller tid vekk fra forsterkning. Tenkepause er sånn sett en utvidet form for ignorering der barna fjernes fra all oppmerksomhet. Denne metoden har vist seg effektiv i arbeidet for å redusere eller endre spesielt aggressiv eller utagerende atferd (Ogden 2001). Den demonstrerer en ikke- voldelig reaksjon på frustrasjoner og konflikter og gir både voksne og barn tid til å roe seg ned. Tillitt og respekt dem imellom blir på den måten ivaretatt. Det å kunne trekke seg tilbake et øyeblikk for å roe seg ned og få kontroll er en måte å takle sinne på som barnet kan ha nytte av livet ut. Tenkepause introduseres først mot slutten av programmet fordi det vil ta tid å styrke relasjonen mellom foreldre og barn. En god foreldre- barn relasjon er videre en forutsetning for å kunne gjennomføre tenkepause på den måten som beskrevet i dette programmet (Fossum og Mørch 2005).

3.2.8 Naturlige og logiske konsekvenser

En av foreldrenes vanskeligste og viktigste oppgaver er å forberede barna på å bli ansvarlige og selvstendige. En viktig tilnærming for å fremme ansvarsfølelse, beslutningsevne samt evne til å lære av sine feil er å bruke naturlige og logiske konsekvenser (Webster- Stratton 2007). All atferd får på en eller annen måte konsekvenser for individet selv eller for andre. Noen konsekvenser oppleves som positive, mens andre er negative. Konsekvenser kan være naturlige fordi de er en direkte konsekvens av selve handlingen, mens andre er kunstige og påføres av andre (Overland 2007). Webster- Stratton og Hancock (1998) skiller mellom naturlige og

logiske konsekvenser. Naturlige konsekvenser beskrives som det naturlige utfallet av handlingen om ingen griper inn. Det kan være at du blir kald på hendene om du ikke tar på votter, eller blir sulten om du ikke vil spise middag. Logiske konsekvenser bestemmes av foreldrene og skal stå i forhold til regelbruddet. Om barnet sykler i gaten uten lov kan en logisk konsekvens være at sykkelens låses inn resten av dagen, eller om du ikke gjør lekser blir det heller ikke TV tid.

3.2.9 Problemløsning

Barns reaksjoner på problemer eller hindringer er ikke alltid like effektive. Gråt, slag og sinne bidrar sjelden til tilfredsstillende løsninger på problemene. Barn kan ty til slike uhensiktsmessige strategier fordi de ikke vet om andre måter å håndtere situasjonen på. Målet med problemløsning er nettopp å hjelpe foreldrene til å lære barna hvordan de kan tenke ut løsninger på problemene sine og avgjøre hvilke løsninger som er best. Webster- Stratton (2007) deler prosessen med problemløsning inn i seks trinn. Disse trinnene innebærer; å definere problemet, foreslå løsninger, tenke gjennom konsekvenser, finne den beste løsningen, gjennomføre samt evaluere. Foreldrene skal veilede barnet gjennom denne prosessen og kan, avhengig av barnets alder, benytte ulike metoder slik som hypotetiske spørsmål, rollespill eller bøker som utgangspunkt for denne samtalen. I Basic foreldre program, som er utgangspunktet for denne oppgaven, er dette det temaet det er satt av minst tid til. Det finnes imidlertid et ADVANCE program, som kan ses som et supplement til BASIC, hvor dette er grundigere gjennomgått (Fossum og Mørch 2005).

3.3 Gruppen som ressurs

Webster- Stratton sitt foreldreprogram foregår i grupper der foreldrene møtes ukentlig. Det er diskutabelt hvorvidt det er mest hensiktsmessig med intervensjon en til en eller i gruppe. Webster- Stratton og Hancock (1998) argumenterer for at gruppe intervensjon synes minst like effektiv og at den i tillegg er kostnadsbesparende. En annen klar fordel med foreldregrupper er at engasjementet er større i en gruppe og at

foreldregrupper kan virke som et bestyrkende miljø for de foreldrene som deltar. I en gruppe gis foreldrene mulighet til å samarbeide om problemløsning og dele hverandres suksesshistorier. Foreldrenes egen diskusjon er en rik kilde til støtte og foreldrene opplever at de ikke er alene om sine problemer, noe som skaper en følelse av normalisering. I en gruppe oppleves ikke foreldrene som klienter, men som samarbeidspartnere (Webster- Stratton og Hancock 1998). Mørch og Fossum (2005) fremhever flere fordeler ved å gjennomføre foreldregrupper. Deltakerne gis anledning til å trekke veksler på hverandres erfaringer og de kan være en støtte for hverandre både i gruppen og i etterkant. I Lurie og Clifford sin studie av Webster- Strattons foreldreprogram fant de at foreldregruppen var en sentral kilde til solidaritet og felles støtte. Gruppen fungerte videre som et sted der foreldrene kunne dele erfaringer og strategier med andre i tilsvarende situasjon. Flere av informantene i deres studie fortalte at den nyttigste delen av programmet nettopp var denne muligheten til å snakke åpent og fritt med andre som forstod deres hverdag (Lurie og Clifford 2005).

Den kollaborative formen ses som en sentral del av gruppeprosessen i dette programmet. Gruppen deltar aktivt i problemløsning i tråd med en ikke hierarkisk modell. Gruppelederen skal i liten grad forelese og undervise, men heller støtte foreldrene slik at de føler seg kompetente til å finne sine egne løsninger på ulike utfordringer. I den forbindelse er det viktig at gruppeleder innehar egenskaper som fremmer et slikt samarbeid. Rogers (1990) er opptatt av hvordan rådgivers grunnleggende holdninger kan være med på å skape suksess i rådgivning. Han fremhever kongruens, eller det å være seg selv, empati og positiv aktelse som sentrale kvaliteter hos rådgiver. Davies (1995) legger i tillegg til ydmykhet og evne til å tilpasse entusiasme til situasjonen og dens alvorlighetsgrad som viktige ferdigheter.

3.4 Oppsummering av det teoretiske grunnlaget

Den teoretiske referanserammen har tatt utgangspunkt i Carolyn Webster- Strattons foreldreprogram "*De utrolige årene*" og en del av det teoretiske fundamentet dette programmet bygger på. Jeg har redegjort for begrepet atferdsproblemer med vekt på risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til utvikling av problematferd. Da programmets overordnede mål er styrket foreldrekompetanse har jeg beskrevet hva jeg legger i dette begrepet og bakgrunnen for at programmet retter seg mot foreldre til små barn.

Deretter har jeg tatt for meg foreldreveiledning i et mestrings- og empowermentperspektiv.

Jeg har videre informert om bakgrunnen for implementeringen av dette programmet i Norge og dets mål og intensjoner. Videre har jeg presentert "*De utrolige årenes*" teoretiske grunnlag. Jeg har valgt å hovedsakelig fokusere på sosial læringsteori, der foreldre og barn relasjonen tillegges stor vekt når et barns atferd skal forklares, og systemteori. Jeg anser disse som mest aktuelle i forhold til oppgavens tema og videre drøftinger. Deretter har de viktigste elementene i programmet blitt presentert med en kort beskrivelse av de ulike temaene som gjennomgås i foreldregruppen. Tilslutt har jeg beskrevet noe av bakgrunnen for at intervensjonen foregår i gruppe.

4. Vitenskapsteori, design og metode

Forskning er et faglig kvalitetsarbeid som dreier seg om å etterprøve og fornye kunnskap (Skogen 2006, Befring 2002). Ideelt sett skal forskning preges av kreativitet, systematikk og troverdighet. Forskningens hovedmål er å utvikle kunnskap og nye perspektiver. Verden skal gjennom forskning beskrives på en objektiv, presis og troverdig måte. Forskningsmetode er de fremgangsmåter og strategier som kan være hensiktsmessige å benytte for å gjennomføre et forskningsarbeid. Metoden gir råd om hvordan samle inn, behandle og analysere data og handler i stor grad om struktur og systematikk (Befring 2002). Vitenskapsteori henspeiler til det å reflektere over vitenskap som fenomen og studere premisser og praksis. Det handler om hva forskning gjør og ikke gjør slik at en kan studere kritisk de funnene som er gjort (Befring 2002).

I denne delen gjør jeg rede for studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. Jeg redegjør for valg av design og metode og beskriver dimensjoner og etiske refleksjoner omkring det å benytte et kvalitativt intervju som metode i denne studien.

4.1 Design og metode

Temaet for undersøkelsen er hvorvidt foreldrene opplever en styrket foreldrekompentansen og en mer positiv relasjon til barnet etter deltakelse i Carolyn Webster- Strattons foreldreprogram "*De utrolige årene*". I forskning skilles det mellom mer eller mindre åpne intervjuer alt etter hvor strukturert intervjuet er. For å få tak i foreldrenes opplevelser og egne refleksjoner rundt foreldrerollen har jeg benyttet et semi- strukturert eller et halv strukturert intervju der jeg på forhånd valgte ut ulike kategorier og hovedtemaer og deretter utarbeidet åpne spørsmål under hver kategori. Ved å benytte et slikt design hadde jeg også mulighet til å be foreldrene utdype underveis der det var behov for det.

I min studie har jeg videre valgt å benytte enkelte prinsipper fra et forenklet eksperimentelt forskningsdesign. Det vil si at jeg foretar intervjuer med de samme foreldrene før og etter deltakelse i dette programmet. Dette har elementer i seg som kan sammenliknes med en kvasieksperimentell undersøkelse der jeg vil se på hva slags effekt en bestemt form for påvirkning har på forsøkspersonene (Sjøvoll 2006). Et klassisk eksperimentelt design omfatter en eksperiment- og en kontrollgruppe. Befring (2002) påpeker imidlertid at vi kan snakke om eksperiment selv om vi kun opererer med en eksperimentgruppe. Han snakker i den forbindelse om et forenklet design.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det skilles ofte mellom kvantitative og kvalitative metoder (Hellevik 2002). Med kvantitative metoder menes fremgangsmåter der forskeren først skaffer seg sammenliknbare opplysninger om flere undersøkelsesobjekter og deretter uttrykker opplysningene i tall og analyser. Survey eller spørreskjema er eksempler på en kvantitativ metode. Den kvalitative metoden derimot er mer intuitiv og mindre metodisk formalisert. Her er søkelyset i større grad rettet mot meninger og helhetsinntrykk. Det kvalitative intervjuet, som jeg skal presentere, er et eksempel på en slik metode.

Et overordnet mål ved all kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Ofte benyttes begrepet livsverden for å belyse denne dimensjonen.

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (Kvale 1997, s. 17)

Intervju betyr egentlig utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et tema som opptar dem begge (Kvale 1997). I kvalitative metoder står meninger og intensjoner sentralt. Et vesentlig utgangspunkt er at folks forståelse og personlige

intensjoner er grunnleggende for å forstå hvordan de handler. Et hovedtrekk er derfor at ”*kvalitative tilnærminger arbeider med ord og frie uttrykksformer*” (Befring 2002, s. 73). Kvale (1997) fremhever en hermeneutisk forståelse og et fenomenologisk perspektiv som sentrale temaer innen forståelsen av det kvalitative intervju.

4.2.1 En hermeneutisk forståelse

Hermeneutikk betyr egentlig læren om tolkning og har sitt utspring i humanistisk forskning der forståelse, mening og refleksjon er sentrale mål (Befring 2002). Et utgangspunkt innenfor hermeneutikken er at det er behov for en fortolkningsprosess for å oppnå helhetlig forståelse. Den hermeneutiske metode er på den måten en systematisk fremgangsmåte for å søke etter indre mening og forståelse (Befring 2002). Dalen (2004) peker på at hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Det sentrale er å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det rent umiddelbare. Meningsstolkning er det sentrale.

Den hermeneutiske sirkel eller spiral er begreper som benyttes for å forklare denne tolkningsprosessen (Fuglset 2006, Dalen 2004). Dette refererer til at det er nødvendig å sette budskapet inn i en helhet eller sammenheng for å få tak i en dypere mening. Det enkelte budskapet forstås ut fra en helhet samtidig som helheten tilpasses budskapet. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse kalles den hermeneutiske sirkel. Videre har den hermeneutiske tolkningen ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt. Tolkningen utvikles derimot videre i en stadig vekselvirkning mellom de ulike delene i prosessen. Dette beskrives som den hermeneutiske spiral (Dalen 2004).

Vår forståelse fremstår på bakgrunn av en førforståelse. Dette kan forklares som de meninger og oppfatninger vi allerede har i forhold til det fenomenet vi studerer (Dalen 2004). Hermeneutisk teori vektlegger derfor at vi på en eller annen måte også må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen (Fuglseth 2006). Vi må med andre ord se på vår egen rolle og vurdere hvordan vi selv påvirker og preger det vi tolker på. I

denne studien handler dette om at jeg må være bevisst min egen rolle og hvordan mine egne kunnskaper, holdninger og erfaringer kan farge både spørsmål og tolkninger. Jeg har et nært forhold til det jeg undersøker og jeg har kunnskaper som gir meg en førforståelse. For meg blir det derfor viktig å trekke inn førforståelsen slik at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes egne uttalelser og opplevelser (Dalen 2004).

4.2.2 Et fenomenologisk perspektiv

Fenomenologiske studier har til hensikt å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse (Postholm 2005). Det handler om å forsøke å forstå et annet menneske og se ting på samme måte (Dalen 2004). Eller sagt på en annen måte:

”Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon” (Dalen 2004, s. 16).

Et fenomenologisk perspektiv fokuserer således på personens livsverden (Kvale 1997). Livsverden skiller seg fra vitenskapens verden ved at den forståelsesmessig eller fenomenologisk sett fremstår slik vi umiddelbart oppfatter den. Det handler om den enkeltes opplevelse av egen hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen 2004, Kvale 1997).

Den kvalitative forskningen fokuserer på den måten på opplevelsesdimensjonen framfor beskrivelser av ytre forhold. Målsettingen i min studie har vært å få innsikt i foreldrenes beskrivelser av foreldrekompetansen knyttet til blant annet relasjonen til barnet og mestring av foreldrerollen. Jeg ønsket videre å undersøke om det var endringer i beskrivelser før og etter deltakelse i foreldreprogrammet. Jeg har vektlagt foreldrenes egne opplevelser og perspektiver og på den måten søkt sentrale fenomener. For å få tak i hvordan foreldrene selv så på dette var det derfor naturlig å stille de noen spørsmål slik det kan gjøres i et kvalitativt intervju.

4.2.3 Utvalg og forberedelse

Dalen (2004) fremhever betydningen av riktig valg av informanter innenfor kvalitativ forskning. Jeg ønsket av ressursmessige årsaker informanter bosatt i eget område og jeg ønsket å gjennomføre intervjuene like før og like eller deltakelse i foreldreveiledningsprogrammet *"De utrolige årene"*. Dette begrenser mine muligheter til å velge informanter ut fra flere ulike kriterier noe. Mitt utvalg er av den grunn sammensatt av foreldre som deltok på *"De utrolige årenes"* foreldreprogram i 2007, og alle var med i en av gruppene der jeg var en av gruppelederne. Jeg forespurte fem familier og alle samtykket i å delta i undersøkelsen. Jeg anslo fem som maksimalt av det som var hensiktsmessig å benytte i forhold til oppgavens omfang og i lys av at jeg skulle gjennomføre to intervjuer med hver informant. Det var mødre som samtykket i å bli intervjuet og mine informanter består av den grunn av fem mødre til barn i alderen 3- 7 år. Et resultat av dette er at jeg ikke har mulighet til drøfte eventuelle forskjeller eller likheter mellom fedre og mødre og deres beskrivelser og opplevelser knyttet til oppgavens tema. Det er derfor mødrenes perspektiv som kommer frem i min oppgave. Med tanke på oppgavens omfang ser jeg at det uansett ville vært vanskelig og se på eventuelle variasjoner mellom kjønn. I en større oppgave kunne dette imidlertid vært interessant. Informantene beskrives kort hver for seg i forbindelse med presentasjon av resultatene.

4.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Det overordnede målet med Carolyn Webster- Stratton sitt foreldreprogram er som tidligere beskrevet å styrke foreldrekompetansen. Jeg ønsket derfor å se på ulike sider ved hvordan foreldre beskrev og så på egen mestring og kompetanse både før og etter deltakelse i programmet. Intervjuguiden ble utformet slik at jeg i etterkant kunne danne kategorier med utgangspunkt i problemstillingene. Jeg vektla å utarbeide åpne spørsmål slik at foreldrenes egne opplevelser og tanker kom frem gjennom intervjuet.

Intervjuguiden ble delt inn i følgende hovedområder:

- Foreldrenes beskrivelse av barnet
- Beskrivelser av relasjonen mellom foreldre og barn
- Foreldrenes opplevde mestring og foreldrekompetanse
- Erfaringer ved å delta i foreldreprogrammet

Jeg foretok et prøveintervju etter utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette ble gjennomført med en arbeidskollega med kjennskap til programmet. Prøveintervjuet var nyttig for å føle på hvordan jeg var i en intervjusituasjon og få tilbakemelding på hvordan jeg og mine spørsmål virket på en annen. Under prøveintervjuet fikk jeg også prøvd ut teknisk utstyr og hensiktsmessig plassering.

4.2.5 Intervjusituasjonen

Som en del av dette foreldreveiledningsprogrammet skal det gjennomføres en samtale med foreldrene før og etter deltakelse. Mine intervjuer ble av hensyn til foreldrene derfor foretatt som en forlengelse av disse samtalene. Intervjuene foregikk på mitt kontor som befinner seg i umiddelbar nærhet til lokale der foreldregruppen møtes ukentlig. Alle var godt informert på forhånd om formålet med intervjuet. Anonymitet, frivillighet og mulighet til når som helst å trekke seg, ble formidlet skriftlig og muntlig.

Det var viktig at foreldrene skulle føle seg trygge slik at de kunne snakke åpent med meg uten at de skulle tenke på å gi de "riktige svarene" som de kanskje trodde jeg ville høre. Jeg hadde derfor forsøkt å utarbeide spørsmål som var åpne og gav rom for foreldrenes rike beskrivelser og egne assosiasjoner. Jeg var bevisst at min egen rolle som både gruppeleder og intervjuer kunne påvirke foreldrenes åpenhet. Foreldrene kunne bli mer åpne enn de ellers ville blitt gjennom at de hadde etablert en tillitt til meg som veileder, eller de kunne oppleve det som vanskelig å snakke åpent med meg fordi jeg var en de også måtte forholde seg til videre. Kommunikasjonsferdigheter som åpnet for en trygg og god samtale var viktig for meg å benytte.

Da jeg gjennomførte to intervjuer med de fem informantene hadde jeg mulighet til å stille noen av de samme spørsmålene igjen. Selv om enkelte av svarene hadde endret seg åpnet dette for at jeg kunne forsikre meg om at jeg hadde oppfattet det foreldrene ønsket å formidle. Intervjuene ble gjennomført med et mellomrom på om lag fire måneder.

4.3 Kvalitet i kvalitative metoder

I all forskning stilles det krav om validitet og reliabilitet. I tillegg vil det stilles spørsmål ved hvorvidt det vi finner ut kan anses å være generaliserbart. Kvale (1997, s. 159) peker på at begrepene ”*generaliserbarhet, reliabilitet og validitet har fått status som en hellig vitenskapelig treenighet innen moderne samfunnsvitenskaplig forskning*”. Begrepene har fortrinnsvis vært brukt innen kvantitativ forskning. I tillegg har de vært benyttet av forskere for å diskvalifisere den kvalitative forskningen da resultatene verken anses som reliable eller valide (Kvale 1997). Dalen (2004) argumenterer for at også kvalitativ forskning bør behandle spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet. Hun er opptatt av at begrepene bør defineres på andre måter og at det er behov for en annen terminologi enn det som anvendes i kvantitative studier.

4.3.1 Validitet

Maxwell (1992) fremhever at validitet lenge har vært en nøkkelfaktor vedrørende legitimiteten til kvalitativ forskning. En valid slutning er basert på korrekte premisser. Begrepet kan defineres både snevert og vidt. I en snever definisjon begrenses validitet til målinger og hvorvidt en måler det en tror. Den kvalitative forskningen vil da være ugyldig om den ikke resulterer i tall. I en bredere tolkning av begrepet handler validitet om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Innenfor en slik forståelse kan den kvalitative forskningen gi valid og vitenskaplig kunnskap (Kvale 1997). Maxwell (1992) sier at validitet står i forhold til hensikt og omstendighet. Dataene i seg selv kan ikke være valide eller ikke valide, det som er

avgjørende er hvilke slutninger som trekkes av de. Et viktig poeng ved Maxwell sin tilnærming til validitet i kvalitative studier er at den i hovedsak refererer til forklaringer og redegjørelser fremfor data og metoder.

Når en intervjuundersøkelse skal gjennomføres er det nødvendig å tenke igjennom en rekke spørsmål, slik som: er intervjuguiden utarbeidet slik at den dekker de områder som er relevante for problemstillingen, er spørsmålene tilstrekkelige åpne slik at de ikke farges av min førforståelse og er intervjusituasjonen slik at informantene kan kommunisere åpent og trygt med meg? Ved en hver kvalitativ studie knytter det seg spesielle etiske og metodiske utfordringer til intervjuprosessen og i min studie har det vært spesielt viktig å vurdere egen rolle da jeg har en tydelig tilknytning til det jeg har ønsket å studere. Jeg vil senere komme tilbake til dette når jeg skal drøfte etiske hensyn. I det følgende skal jeg utdype begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet ytterligere og knytte dette opp mot min egen undersøkelse. Jeg vil legge vekt på noen av Maxwells validitetskategorier sett i lys av annen relevant teori.

4.3.2 Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om en nøyaktig innsamling av data. Hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for videre analyse og tolkning i en intervjustudie er informantenes egne ord og beretninger (Dalen 2004). Maxwell (1992) hevder at det første som må vurderes i forbindelse med en kvalitativ undersøkelse er hvorvidt redegjørelsene er nøyaktige. Dette innebærer at man ikke finner opp eller forvrenger det som blir sagt og hørt. Det å stille gode spørsmål er med på å styrke validiteten i et datamateriale (Dalen 2004). Ved utarbeidelse av min intervjuguide var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål som gav rom for informantenes egne tanker og refleksjoner. De skulle for eksempel beskrive barnet sitt, sine egne styrker eller hva de legger i betydningen av ting. Alle intervjuene jeg foretok ble tatt opp på lydbånd. Lydbåndet fanger imidlertid ikke opp de visuelle aspektene ved situasjonen, slik som kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Jeg tok derfor også skriftlige

notater underveis. Kvaliteten på lydbåndopptakene var god og jeg hadde kun en gang problemer med å oppfatte det en av informantene sa.

Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, blir samtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale 1997). Transkripsjoner vil aldri bli kopier eller nøyaktige gjengivelser, og en skriftliggjøring vil alltid bli en form for datareduksjon (Dalen 2004, Kvale 1997). For å redusere denne effekten utførte jeg selv all transkriberingen kort tid etter intervjuene. Jeg valgte å skrive ned alt informantene sa. Dette innebærer at små ord som hmm, eh og uhm også ble nedskrevet. Ved stillhet som jeg tenkte kunne ha betydning, eller om informanten lo skrev jeg dette inn i parentes. Stemme og stemningsleie utover det var imidlertid vanskeligere å gjengi da dette lett kunne fremstå som mine egne tolkninger fremfor objektive nedtegnelser. Dette er derfor ikke tatt med i transkriberingen. Notater og logg jeg foretok under selve intervjuet kan ivareta noe av denne dimensjonen.

4.3.3 Tolkningsvaliditet

Kvalitative undersøkelser er selvfølgelig ikke kun basert på en valid beskrivelse av de funnene som er gjort. I analyse eller tolkning av kvalitative intervjuer er det de indre sammenhenger i datamaterialet som er utgangspunkt for forståelsen (Dalen 2004). Maxwell (1992) beskriver tolkningsvaliditet som de forhold som ikke umiddelbart kan observeres, men som vi tolker oss frem til på bakgrunn av hva hendelsen eller beretningen betyr for de som er involvert i den. Det handler om å trekke slutninger fra informantens ord og handlinger i intervjusituasjonen. Ved å få tak i informantens intensjoner, tanker, følelser og opplevelser skal en dypere innsikt utvikles. En forutsetning for en senere tolkning er at *"det foreligger valide, rike og fylldige beskrivelser fra informantene"* (Dalen 2004, s. 108). En tolkningsvalidiering kan videre sikres ved at man lar informantene se gjennom funn, resultater og tolkning slik at de kan komme med tilføyninger eller rettelser. Dette er ikke gjort i min undersøkelse. Imidlertid stilte jeg oppklarende spørsmål underveis i intervjuet. Var jeg usikker på det de formidlet oppsummerte jeg for å forsikre meg at jeg hadde

oppfattet korrekt. I tillegg utførte jeg to intervjuer med hver informant, et før og et etter deltakelse i programmet. Enkelte spørsmål måtte derfor informanten svare på to ganger. Dette var selvfølgelig for å undersøke hvorvidt det var mulig å registrere endringer i beskrivelsene, men det fungerte også i etterkant som en kvalitetssikring. Det gav meg mulighet til å få et inntrykk av om foreldrene oppfattet spørsmålene noenlunde likt begge gangene slik at jeg fikk svar det var mulig å sammenlikne. Jeg vil komme tilbake til tolkning og analyse senere i dette kapitlet.

4.3.4 Reliabilitet

Reliabilitet henspeiler til målingens pålitelighet eller nøyaktighet og oppfattes ofte som et lite egnet begrep innenfor kvalitative studier. Dette fordi det forutsetter at fremgangsmåten skal kunne etterprøves nøyaktig av andre i etterkant. I kvalitative studier er imidlertid forskerens rolle en viktig faktor og rollen utspilles i samspill med den som intervjues. Reliabilitet må derfor ivaretas på andre måter for eksempel gjennom nøyaktige beskrivelser av situasjoner, informanter og den som foretar undersøkelsen (Dalen 2004).

Det finnes metoder som kan vurdere reliabiliteten i et datamateriale, som for eksempel test- retest- metoden. Dette innebærer at en ny og tilsvarende undersøkelse gjøres på det samme utvalget for å vurdere om den nye undersøkelsen gir samme resultat som den første (Holand 2006). I min undersøkelse foretok jeg to intervjuer med hver informant. Enkelte av spørsmålene var de samme begge gangene. Imidlertid var min hensikt å få informasjon om det var endringer i foreldrenes beskrivelser før og etter. Et helt likt resultat var derfor ikke å forvente. Det er allikevel mange likheter i det foreldrene beskriver som muligens kan være en indikator på reliabiliteten.

4.3.5 Generaliserbarhet

Generalisering refererer til i hvilken grad det er mulig å overføre funn fra en spesiell populasjon eller situasjon også til andre personer. Kvalitative undersøkelser er normalt ikke laget på en slik måte at systematisk generalisering til populasjonen er

mulig (Maxwell 1992). Generalisering i kvalitative undersøkelser er heller basert på antakelsen om at noe av det samme vil gjelde for liknende situasjoner, grupper eller personer. Det vil være kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet som vektlegges (Kvale 1997).

Mange kvalitative forskere avviser generaliserbarhet som et mål eller prioriterer det lavt. Målet er heller ikke å produsere et standard sett med resultater, men heller å produsere en sammenhengende og opplysende beskrivelse av et perspektiv på en situasjon basert på en studie av den situasjonen (Schofield 1990). For meg har det vært viktig å se på effekten av en foreldreveiledning og hvordan foreldrene som deltar ser på ulike forhold rundt det å være foreldre. Mine informanter er ikke et tilfeldig utvalg, men er valgt ut på bakgrunn av deltakelse i et spesielt program. Funnene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde resten av foreldrebefolkningen, men kanskje gi kunnskap som kan overføres til andre foreldre i liknende situasjon og som deltar i et tilsvarende program. Maxwell (1992) beskriver dette som en indre generalisering. En annen måte å tilgodese generaliserbarhet på i denne studien er å sammenlikne den med andre liknende undersøkelser for på den måten å se om funn samvarierer.

4.4 Analyse for å skape mening og forståelse

Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer og i en kvalitativ undersøkelse vil det handle om å skape mening ut fra det datamaterialet som er hentet inn. I min analyse av datamateriale har jeg valgt å ta utgangspunkt i den metoden Kvale (1997) beskriver som meningskategorisering samt at jeg er inspirert av en del av prinsippene fra Grounded Theory. Kvale (1997) påpeker at den hyppigste formen for intervjuanalyse er en ad hoc bruk av ulike tilnærmingsmåter og teknikker. Det foregår et fritt samspill mellom ulike teknikker og det blir ikke benyttet en standard metode for å analysere intervjumaterialet som helhet.

Meningskategorisering innebærer at intervjuet kodes i kategorier som kan utvikles på forhånd eller oppstår underveis i analyseringen (Kvale 1997). Ved en

meningskategorisering deles materialet inn i hoveddimensjoner som igjen blir delt inn i underkategorier i likhet med fasene som også finnes i Grounded Theory.

Kategorisering av mening skaper struktur og oversikt samtidig som det gjør det mulig og sammenlikne funn og teste hypoteser. I min undersøkelse hadde jeg utarbeidet hoveddimensjonene på forhånd og de var tydeliggjort gjennom intervjuguiden.

Underkategoriene oppsto i noen grad under intervjuet ved at jeg merket meg temaer eller perspektiver som fremsto som sentrale i forhold til hovedområdene, men de ble også skapt underveis i analysen gjennom arbeidet med materialet.

Grounded Theory ble utarbeidet av Glaser og Strauss på 1960- tallet (Dalen 2004).

Som en reaksjon på den teoretiske vektleggingen ville de fremme en metode som kunne utvikle teori skapt i møte med det empiriske datamaterialet (Postholm 2005, Dalen 2004). Metoden tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet som er samlet inn og er på den måten forankret i data. I denne sammenheng betyr det at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen (Dalen 2004). Gjennom en kodingsprosess utvikles teori omkring sentrale forhold i det empiriske materialet. Teoriene utvikles fra datamaterialet og dannes dermed nedenfra og opp. Analysen er inndelt i tre ulike kodingsfaser; åpen-, aksial- og selektiv koding. En grunnleggende operasjon i denne kodingsprosessen er systematisk sammenlikning. Forskeren skal lete etter likheter og forskjeller innen datamaterialet for å få frem variasjon og nyanser. Ved åpen koding er formålet å kjenne igjen begreper som kan inngå i kategorier (Dalen 2004). Materialet deles opp og det dannes kategorier i likhet med meningskategorisering som beskrevet ovenfor. Videre refererer aksial koding til at kategoriene relateres til underkategorier slik at forklaringene blir mer presise og fullstendige (Postholm 2005). Det siste trinnet i analyseprosessen er selektiv koding. Her er målet å få frem overordnet forståelse av det som fremstår som mest sentralt gjennom å samle alle trådene (Dalen 2004).

Generelt er Grounded Theory mer opptatt av å generere teori enn å teste hypoteser eller verifisere teori som allerede er utviklet. Den er i hovedsak induktiv og har av den grunn visse begrensninger i forhold til min studie som bygger på teori og forskning

rundt et manualbasert program der store deler av det teoretiske grunnlaget allerede er gitt.

4.5 Etiske betraktninger

Etiske vurderinger må være en integrert del av en hver forskningsprosess og ikke kun isoleres til deler av arbeidet. I følge Kvale (1997) er en intervjuundersøkelse et moralsk foretakende. Den som foretar intervjuet og informanten er i et nært samspill der målet er å undersøke hvordan informanten opplever og forholder seg til ulike personlige forhold. Av den grunn stilles det krav om at all vitenskaplig virksomhet reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen 2004).

I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006) redegjøres det for de forskningsetiske krav og hensyn som er nødvendig å ta. Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven og skal som hovedregel meldes og godkjennes av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I forkant av min undersøkelse tok jeg derfor kontakt og sendte inn meldeskjema for behandling av personopplysninger til NSD. Jeg fikk prosjektet godkjent der (vedlegg 1).

Ved et hvert forskningsprosjekt skal de som deltar informeres og prosjektet skal kun settes i gang etter deltakernes frie og informerte samtykke (NESH 2006). For å ivareta dette ble mine informanter først informert muntlig ved at jeg fortalte om undersøkelsens bakgrunn og hensikt. I denne samtalen spurte jeg de om de ønsket å delta som informanter. Jeg informerte de deretter skriftlig gjennom et eget informasjonsskriv (vedlegg 2). og jeg innhentet skriftlig samtykke.

Et annet ufravikelig krav handler om konfidensialitet. Dette innebærer at all informasjon skal behandles konfidensielt og at forskningsmaterialet anonymiseres (NESH 2006). Dette har vært en spesiell utfordring i mitt prosjekt i og med at informantene er deltakere i et spesielt foreldreveiledningsprogram og dermed kan

kjenne hverandre igjen om materialet ikke anonymiseres tilstrekkelig. Jeg har derfor tenkt nøye gjennom hvordan jeg kan beskrive informanter og utsagn på en måte som ivaretar anonymiteten samtidig som det genuine i resultatene ikke forvrenges.

Konfidensialiteten i mitt prosjekt har vært viktig også av hensyn til tredjepart som i dette tilfellet er barnet i familien. Dalen (2004) trekker frem fare for stigmatisering, nærhet og engstelse og solidaritetsproblemer som noen forhold som kan representere etiske og metodiske utfordringer i en intervjuprosess. Stigmatisering handler her om at enkeltpersoner og grupper lett kan identifiseres. Faren for det er særlig stor dersom informantene tilhører en liten eller synlig gruppe slik som i min undersøkelse.

Det kan videre være vanskelig å finne balansen mellom nærhet og distanse til informanten. Dette er en spesiell utfordring i min studie der informantene er mennesker jeg har arbeidet med over tid, og derigjennom utviklet en relasjon til. Sentralt i den sammenheng er å avklare egen rolle før og under intervjuet og ikke stille spørsmål om mer enn det som er nødvendig (Johnsen 2006). Hensikten med intervjuet er å samle inn data. Samtalen skal ikke være rådgivende eller terapeutisk (Postholm 2005, Kvale 1997). Kommer det frem at informantene trenger annen hjelp eller støtte bør dette derfor ivaretas gjennom andre tiltak. I min undersøkelse fremsto ikke dette som et aktuelt tema.

Solidaritet med informanten kan også utgjøre et metodeproblem (Dalen 2004).

Solidaritetsproblemer er spesielt aktuelt der temaet som studeres opptar forskeren personlig eller følelsesmessig, slik at det er en fare for at forskeren farges av egen førforståelse (Johnsen 2006). En slik solidaritetskonflikt vil kunne påvirke hvordan undersøkelsens data formidles og hva som vektlegges i formidlingen. I slike tilfeller vil det å ha informantens livsverden som utgangspunkt være avgjørende.

En vesentlig vitenskaplig norm er at forskningen skal være åpen for innsyn og at den skal publiseres (Befring 2002). Videre er det nødvendig med metodisk troverdighet, som handler om å unngå eller minimalisere utilsiktede feil. Et annet vilkår er at den skal være troverdig, eller til å stole på. Her dreier det seg om å unngå utilsiktede feil. Dette er en spesiell utfordring når visse konklusjoner har større interesse for forskeren

enn andre. Jeg har måttet ta spesielt hensyn til dette i min oppgave. Det å studere et prosjekt jeg selv er aktivt med på betinger at jeg er kritisk til forhold til dette og ikke analyserer i egen favør. Naturlig nok ønsker jeg at foreldrene skal oppleve en positiv endring etter deltakelse i foreldreprogrammet. Jeg må av den grunn reflektere omkring min egen rolle og egen førforståelse slik at jeg skiller ut egne ønsker og oppfatninger og benytter informantenes beskrivelser ærlig og så objektivt som mulig. Dette har sammenheng med at forskningen aldri skal benyttes for å underbygge visse forutinntatte standpunkter (Befring 2002).

5. Analyse og presentasjon av resultater

I denne delen skal jeg presentere undersøkelsens funn og resultater. Resultatene presenteres som beskrivelser av det informantene fortalte og formidlet under intervjuene. Jeg har forsøkt å kategorisere svarene i ulike hovedområder for å belyse oppgavens problemstilling. Svar og resultater knyttes videre opp mot teori og tidligere forskning presentert i teoridelen. Da jeg har foretatt intervjuer både før og etter deltakelse i foreldreveiledningsprogrammet vektlegges endringer i foreldrenes beskrivelse spesielt i forhold til opplevd foreldrekompetanse og relasjonen til barnet. Resultatene presenteres med fokus på likheter, kontraster, variasjon og ytterpunkter innad i datamaterialet og mellom informantene for øvrig. De fem informantene mine presenteres kort nedenfor:

Informant 1: Viktoria. Deltok på Webster- Strattons foreldreprogram 2007.

Informant 2: Line. Deltok på Webster- Strattons foreldreprogram 2007.

Informant 3: Siri. Deltok på Webster- Strattons foreldreprogram 2007.

Informant 4: Trine. Deltok på Webster- Strattons foreldreprogram 2007.

Informant 5: Anne. Deltok på Webster- Strattons foreldreprogram 2007.

5.1 Beskrivelser av barnet

Foreldrene som har deltatt som informanter i min undersøkelse hadde ulike opplevelser knyttet til det å ha et barn med atferdsproblemer. I tillegg var det variasjoner i hvor problematisk de opplevde sitt barns atferd. Noen av barna var henvist PP- tjenesten på bakgrunn av problematferd mens andre igjen hadde søkt råd ved helsestasjon eller i barnehage, og fått informasjon om programmet på den måten. Dette innebærer at det fra foreldrenes side var variasjoner i hvor stor grad av problematferd de opplevde knyttet til sitt barn. Mens noen erfarte store utfordringer

og mye problematferd opplevde andre noe mindre problemer og anså deltakelse i dette programmet først og fremst som et viktig forebyggende tiltak.

Felles for foreldrene som deltok var imidlertid at de hadde barn som på en eller annen måte var i risiko for å utvikle eller videreutvikle atferdsproblematikk. Flere beskrev barna sine som svært aktive. For tre av barna var det en stor utfordring å sitte stille og konsentrere seg. Mødrene til disse barna fortalte om høy grad av motorisk uro. Trine beskriver hvordan hun opplever sønnens aktivitetsnivå:

”Også må det skje noe hele tiden da, han kan være høyt og lavt til tider, han liker å ha full fart”

Anne er opptatt av noe tilsvarende og forteller at sønnen kan ha vanskelig for å konsentrere seg og at han er urolig og utålmodig.

Nordahl m. fl. (2005) er blant de som beskriver uro og hyperaktivitet som en av de viktigste individuelle risikofaktorene for utvikling av problematferd. Dette viser seg ofte i førskolealder og kan derfor være en indikator på et ”tidlig start” mønster (Nordahl m. fl. 2005, Sørli 2000). En slik tidlig debut kan som tidligere nevnt utgjøre en betydelig risiko for en vedvarende og mer alvorlig atferdsproblematikk (Overland 2007, Fossum og Mørch 2005, Borge 2003). Dette er imidlertid ikke entydig og hvorvidt disse barna utvikler problematferd eller ikke er i stor grad avhengig av de miljøpåvirkninger barna utsettes for, og da spesielt foreldrenes involvering og oppdragelsesmetoder (Borge 2003).

Avvisning av jevnaldrende og lav sosial kompetanse er andre prediktorer for utvikling av problematferd (Ogden 2001, Sørli 2000). Alle foreldrene i min undersøkelse beskrev bekymring knyttet til sitt barns sosiale fungering og vennsrelasjoner. En av mødrene beskriver at sønnens største utfordring er å leke med jevn gamle på en ordentlig måte og ikke ødelegge for andre når han skal inn i en gruppe. Hun forteller:

”Han er veldig grei mot de minste barna, men med de på sin egen alder kan det gå litt dårlig. Jeg tror ikke han helt har funnet ut hvordan han skal komme inn i grupper og han føler vel at han ikke har noen venner i perioder”

Det å være sosialt kompetent hjelper barnet til å mestre å delta i sosiale sammenhenger og bidrar til utvikling av sosial tilhørighet. Ogden (2001) trekker frem fem ferdighetsområder innen den sosiale kompetansen. Disse er; empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet. Foreldrene i min undersøkelse trekker frem selvkontroll og det å samarbeide med andre som vanskelige ferdighetsområder for sitt barn. En mor beskriver det sånn:

”Han fungerer jo greit på skolen og sånn, men (...) han krangler litt med andre. Han har venner og, men det er det der med at det er noe galt med alle på en måte”

En annen mor forteller:

”Han er jo typisk gutt da, med tempo og slåss og liksom sånt”

Selvkontroll handler om en viljestyring av når og hvordan følelser og uttrykkes. Det dreier seg om å kunne håndtere situasjoner med frustrasjon, uenighet og motgang (Ogden 2001). Selvkontroll er på den måten en viktig sosial ferdighet å inneha for å kunne kontrollere impulsiv atferd slik at krangler og konflikter kan unngås.

Samarbeid er en annen grunnleggende ferdighet i relasjon med andre barn, men også voksne. Samarbeid med voksne handler blant annet om barnets evne til å følge beskjeder og regler hjemme og i andre miljøer. Manglende samarbeid er det vanligste problemet når man har et konfliktfylt samspill med foreldrene (Ogden 2001). Under det første intervjuet forteller Line at det bekymrer henne at sønnen ikke følger de grensene hun setter:

”Han prøver ut grenser hele tiden på en måte (...) det virker som om han prøver å ta styringa. Han hører ikke etter og det kan mange ganger føre til situasjoner som ikke jeg liker. Det går på sikkerhet. Det kan være farlig å ikke høre etter noen ganger”.

Også Viktoria opplever det som vanskelig at barnet protesterer og ikke ønsker å forholde seg til husregler. Hun forteller at dette er en av de tingene hun skulle ønske hun kunne forandre på hos barnet. I begge disse beskrivelsene er det barnet og ikke relasjonen som trekkes frem av mødrene. Både Line og Viktoria forteller om protestene og grenseutprøvingen som egenskaper hos barnet som de ønsker å endre.

Alle foreldrene, bortsett fra en, forteller om at barna i perioder har få venner og at leken lett blir en arena for konflikter. Vennskap og sosial fungering er noe som opptar alle foreldrene og sosial avvisning er en kilde til bekymring. Som nevnt tidligere er leken en viktig arena for læring og erfaring i et lite barns liv. Det er blant annet gjennom den barnet utvikler og kan prøve ut sine sosiale ferdigheter (Webster-Stratton 2001). Ved å bli avvist av jevnaldrende og selv benytte uhensiktsmessige strategier for å komme inn i lek med andre står barna i fare for å havne i negative samspillsirkler. Resultatet kan bli at barnet mister verdifulle muligheter for å utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom leken og at avvisningen derfor fortsetter.

Foreldrene forteller om mange styrker og ressurser når de skal beskrive barnet sitt og en positiv innstilling preger på mange måter foreldrenes beretninger. Livlig, glad, utforskende, lærevillig og omsorgsfull er beskrivelser som går igjen. Line forteller:

”Han kan være veldig grei og vi har det veldig mye hyggelig sammen også”

Foreldrene fokuserer på fine og nære stunder med godt samspill. Line, Viktoria og Siri forteller at en styrke i forholdet mellom dem og barnet er at de prater godt sammen, mens Trine beskriver at hun og sønnen har positivt samspill når de leker og finner på ting sammen. Anne er opptatt av noe av det samme og sier:

”Når han roer seg kan han være ganske fortrolig”

Gode samspill og en positiv relasjon mellom foreldre og barn er beskyttelsesfaktorer mot problemutvikling. Sommerchild (1998) viser i sin modell for mestringens vilkår hvordan noe av det som danner grunnlaget for det motstandsdyktige individ er det å ha en nær fortrolig og oppleve tilhørighet. Det å ha minst en nær fortrolig fremheves som en grunnleggende ressurs i livet. Mest avgjørende for et barns utvikling er å få komme i et gjensidig samspill i de første leveår, men nære relasjoner senere er også betydningsfullt.

Foreldrenes beskrivelser av sitt barns styrker og utfordringer hadde mange likheter både før og etter deltakelse i programmet. Foreldrene fortalte om mye av det samme

når de skulle beskrive barnet sitt, men det kunne virke som om fokuset var flyttet. Viktoria som tidligere beskrev hvordan hun ønsket at barnet skulle protestere mindre og forholde seg til husregler, forteller etter programmet at hun og barnet samarbeider bedre, og videre:

”Det er det at jeg bedre takler hennes provokasjon, det tror jeg at jeg gjør”

Det Viktoria nå sier står for meg ganske annerledes enn det hun sa tidligere. Fra å fokusere på protester og utprøving som en egenskap hos barnet, ansvarliggjør hun nå også seg selv ved å formidle at hun takler henne bedre. Bronfenbrenner argumenterer mot et ensidig fokus på egenskaper hos det enkelte individ (Klefbeck og Ogden 2003). Innenfor en systemteoretisk forståelse avhenger individets fungering av flere forhold, blant annet interaksjonen med det miljøet det til en hver tid er en del av. Innenfor en familie innebærer det at familiemedlemmene virker inn på hverandre på ulikt vis slik at en endring et sted medfører endringer andre steder og omvendt (Grøholt m.fl 2001).

I etterkant kom barnas ressurser ennå tydeligere frem mens utfordringene ble mindre omtalt. Jeg synes Trines fokusering på sønnens mange positive egenskaper kan stå som et godt eksempel på dette:

”Han er blitt mye roligere også har han blitt flink til å hjelpe til. Han er blitt veldig flink til å rose oss, det har han blitt kjempeflink til. Det klarer jeg ikke venne meg til enda”

5.1.1 Tanker om barnets fremtiden

Foreldre til barn med problematferd kan oppleve en usikkerhet knyttet til barnets fungering fremover mot ungdom- og voksenlivet. De fleste foreldre har mer eller mindre bevisste intensjoner knyttet til oppdragelse av egne barn.

Oppdragelsesintensjonene kan komme til uttrykk gjennom foreldrenes ønsker for barnets liv og utvikling både på kortere og lengre sikt. Det er funnet store variasjoner i foreldrenes intensjoner, men de aller fleste tillegger etiske, følelsesmessige og sosiale sider ved oppdragelsen stor vekt (Evenshaug og Hallen 2000).

Både før og etter deltakelse i programmet gav foreldrene i mitt materiale uttrykk for tanker rundt sitt barns fremtid. Line var kanskje den som beskrev dette tydeligst. Før deltakelse sa hun at hun ønsket å legge et så godt grunnlag som mulig også for fremtiden. På spørsmål om hvordan hun ser for seg sønnens fremtid sier hun:

”Jeg tenker at det er en av grunnene til at jeg er her. Jeg tror at han vil få det bra, men likevel man vet jo aldri. Prøver å legge et så godt grunnlag som mulig.”

Foreldre har tanker og drømmer for sitt barns fremtid og perioder med uro og bekymring er trolig noe alle foreldre erfarer i perioder. Om du i tillegg ser at barnet ditt strever i samspill med andre og ikke i samme grad som andre barn tilpasser seg krav og forventninger i sitt miljø, er det lett å forestille seg at denne bekymringen i tillegg blir større.

I tråd med det foreldre flest vektlegger i oppdragelsen var det også hos mine informanter forhold rundt den sosiale utvikling og fungering som i stor grad ble trukket frem. Anne forteller:

”Jeg er ikke bekymret for skole, det takler han bra (...) Jeg ser jo for meg at han har utfordringer i forhold til det sosiale da. Han er jo veldig bestemt da, vil ha ting på sin måte og det kan jo være vanskelig i forhold til å få venner og beholde de”.

Ingen av informantene uttrykte at de var bekymret for intellektuelle eller skolefaglige sider ved sitt barns utvikling. Som Anne var det den sosiale fungeringen det knyttet seg bekymring til når de tenkte på fremtiden. Foreldrene var opptatt av vennskap og relasjoner til andre og trakk frem samarbeid, selvhevdelse og selvkontroll som områder innenfor den sosiale kompetansen de i ulik grad bekymret seg for.

Selv om det knyttet seg en viss bekymring til den sosiale og følelsesmessige fungeringen til barnet i fremtiden var alle foreldrene grunnleggende optimistiske i sine beskrivelser både før og etter deltakelse i programmet. Foreldrenes optimistiske beskrivelser kan også knyttes til det Antonovsky (1987) refererer til som vår opplevelse av sammenheng. Mennesker med høy opplevelse av sammenheng har tillitt til at det som oppstår er mulig å forstå og håndtere slik at ting går så bra som en

rimelig kan forvente seg. Den ytre og indre verden er forutsigbar slik at det er mulig å påvirke situasjoner og på den måten ikke blir et offer for omstendighetene.

5.2 Foreldrenes opplevelse av relasjonen med barnet

Familien har en unik og grunnleggende betydning som gjør den sentral både for samfunnet og det enkelte individ (Evnshaug og Hallen 2000). For de aller fleste barn er det foreldrene som er den første og mest grunnleggende ramme for utviklingen av personligheten. Kvaliteten på samspillet eller relasjonen mellom foreldre og barn kan variere fra god til dårlig og vil igjen virke inn på effekten av de risikofaktorene et barn utsettes for (Borge 2003). Nettopp positiv relasjonsbygging mellom foreldre og barn er et av hovedtemaene i Webster- Stratton sitt foreldreprogram.

5.2.1 Opplevelse av relasjonen før foreldreprogrammet

Før deltakelse i foreldreprogrammet var foreldrenes beskrivelser av hvordan de opplevde relasjonen og samspillet med barnet preget av motsetninger og variasjoner. Motsetningene kom til uttrykk gjennom både positive og negative beskrivelser av eget barn, mens variasjonen fremkom gjennom at foreldrenes opplevelser var forskjellig. Alle foreldrene forteller at de i utgangspunktet opplever en god relasjon med barnet. Foreldrene beskriver nære forhold preget av tillitt, latter og kjærlighet. Både Trine og Viktoria forteller at det er spesielt fint når de finner på noe sammen med barnet, Viktoria sier:

” Vi har et veldig fint forhold, det tror jeg vi har (...) Vi liker å lese sammen å tegne og leke. Så lenge det ikke er krav fra min side fungerer det veldig bra”

En god relasjon med minst en av foreldrene beskrives som en av livets grunnleggende ressurser. Betydningen av et godt samspill mellom foreldre og barn synliggjøres i blant annet resilienceforskningen der det trekkes frem at kvaliteten på det tidlige samspillet mellom foreldre og barn er bedre hos resiliente barn (Waaktaar og Christie 2000). Familien representerer vanligvis barnets første samspillsarena og den fungerer

som et filter som kan være med på å forsterke, dempe eller nøytralisere effekten av andre påvirkninger. Kvaliteten på denne filterfunksjonen vil imidlertid variere kraftig og avhenge av samspillet innad i familien og mellom familien og andre sosiale systemer (Evenshaug og Hallen 2000).

I ulik grad kommer det imidlertid frem variasjoner og nyanser i foreldrenes beskrivelser som tyder på at samspillet ikke alltid er preget av nærhet og fortrolighet. Samtlige foreldre forteller om situasjoner med protester, grenseutprøving og at de opplever det som vanskelig å få barna til å høre etter. Trine forteller:

”Jeg tror han ser mer gjennom meg, sånn at han har nok lett for å gjøre som han selv vil, tenker jeg (...) det kan bli litt mye mas”

I teoridelen fremkommer det at normale barn følger foreldrenes beskjeder om lag en tredel av tiden, mens barn som oppleves som problematiske ikke etterkommer foreldrenes anmodninger rundt to tredeler av tiden (Webster-Stratton 2007, Ogden 2001). Dette innebærer at det er stor sjanse for at disse foreldrene opplever stor grad av grenseutprøving og at mange beskjeder ikke blir etterfulgt.

Siri beskriver et ønske om å endre samspillet med sitt barn. Hun opplever det som vanskelig å få han til å høre etter og forteller hvordan hun lett blir sint selv:

”Når jeg står og kjefter på han og han står og hyler til meg og vi ikke kommer noe videre (...) også kommer vi i en dårlig runddans og det blir så mye kjefting på han at han vet nesten ikke hva det er for noe. Jeg skulle gjerne endre meg selv, for å se at det hjelper han på en måte”

Det Siri her uttrykker er en forståelse for hvordan også hennes egen atferd påvirker barnet og samspillet dem imellom. Jeg forstår det som om hun ønsker å endre seg selv for på den måten skape en forskjell dem imellom. Dette er i tråd med mye av den systemteoretiske grunnlagestenkningen i programmet. I et slikt perspektiv ses ikke et barns utvikling og atferd løsrevet fra omgivelsene rundt, men settes i sammenheng med interaksjonen med andre deler av systemet det er en del av. En forandring i et ledd av systemet har ringvirkninger til andre deler og omvendt. For familien sett som system betyr dette at interaksjonen mellom de enkelte familiemedlemmene påvirker

og virker inn på hverandre i et gjensidig vekselspill. En endring et sted, for eksempel i morens måte å møte barnets sinneutbrudd på, vil påvirke barnets atferd og på den måten skape en forandring dem imellom (Grøholt m.fl. 2001).

Patterson (2002) omtaler det samspillet Siri beskriver som et samhandlingsmønster som fører til en opptrapping av uønsket atferd både hos foreldre og barn. Det utvikler seg en konfliktspiral, eller "coercive family process", der barnets atferd produserer visse reaksjoner hos omsorgsgiver som igjen fører til en opptrapping av konflikten. Sinne synes å være den atferden som mest sannsynlig fører til en slik opptrapping og resultatet kan bli et fastlåst samspill. Når familiemedlemmer maser eller skriker til hverandre, slik Siri beskriver, er de involvert i "the coercion process". Resultatet kan bli konfrontasjoner som medfører en forsterkning av uønsket atferd både hos barn og foreldre. Det er vel nettopp dette samhandlingsmønsteret Siri opplever som vanskelig og derfor ønsker å endre. Patterson er opptatt av hvordan foreldrekompetansen kan brytes ned i en slik prosess om den er gjentakende. Han beskriver hvordan en slik opptrapping kan føre til at foreldrene trekker seg tilbake. Barnet lærer da at det får viljen sin gjennom å øke negativ atferd og generaliserer etter hvert reaksjonsmønsteret også til andre situasjoner, som skole eller i kameratgruppa (Ogden 2001). Det positive er at denne prosessen er mulig å endre. Dette avhenger imidlertid av at foreldrene lærer å møte barnet på en måte som ikke fører til at de også i fremtiden havner i tilsvarende konfliktspiraler (Patterson 2002).

5.2.2 Opplevelse av relasjonen etter foreldreprogrammet

Foreldreprogrammets første del handler om å skape emosjonelle bånd og en positiv relasjon mellom foreldre og barn ved å benytte lek som metode og øvelsesarena. I familier med barn med atferdsproblemer er det ikke uvanlig at konfliktnivået er høyt og at samspillet preges av opptrapping og negative forventninger (Webster-Stratton 2007). Et hovedpoeng i programmet er at før foreldrene lærer strategier for å sette grenser må det vanskelige samspillet endres. Bakgrunnen for dette er at foreldrene skal komme i posisjon slik at barna skal få lyst til å samarbeide med dem samtidig

som forskning viser at grensesetting er mest effektiv når den bygger på en positiv relasjon mellom foreldre og barn (Webster- Stratton 2007, Henggeler m.fl. 2000).

Alle foreldrene vektlegger at de opplever å ha fått en bedre relasjon med barnet etter deltakelse i foreldreprogrammet. Felles for informantene er at de opplever å ha fått bedre kontakt med barnet samt at de snakker mer og bedre sammen. Line forteller at hennes barn har blitt mer fortrolig og forteller mer enn tidligere og sier:

”Vet du, jeg føler nesten at jeg kjenner han bedre jeg. Men det er også fordi vi har pratet en del mer sammen enn det vi gjorde før. Vi har alltid hatt et greit fint forhold, men det har vært vanskelig å få han til å fortelle ting”

Igjen kommer vi tilbake til betydningen av å ha en nær fortrolig og hvordan denne tilhørigheten er en sentral del av individets motstandskraft (Sommerchild 1998).

Før deltakelse i ”De utrolige årene” gav Siri uttrykk for at hun og sønnen kunne havne i vanskelige samspill som medførte en opptrapping av uønsket atferd både hos henne og sønnen. Når hun skulle beskrive relasjonen dem imellom i etterkant sier hun:

”Jeg tror han er litt mer sikker på meg, at jeg ikke alltid reagerer med sinne. At jeg heller reagerer med at vi setter oss ned og snakker, eller at han ikke får noe kjeft i det hele tatt er kanskje det rareste han opplever”.

Det kan virke som Siri har klart å endre den uheldige prosessen som hun beskrev tidligere. Ved å møte barnet på en annen måte unngår de å havne i opptrappende konfliktspiraler der de forsterker hverandres negative atferd (Patterson 2002).

5.3 Foreldrekompetanse

Det overordnede målet med Webster- Strattons foreldreprogram er, som nevnt tidligere, å fremme foreldrekompetansen og styrke familien. Utgangspunktet er at foreldrene ses som de sentrale løsningsagentene for å endre sitt barns atferd (Tjelflaat m.fl. 2002). Foreldrerollen trekkes på den måten frem som det sentrale element i

arbeidet for å redusere problematferd. Intensjonen er at ved å styrke foreldrene i rollen som omsorgsperson for sitt barn, legges et godt grunnlag for å forebygge og behandle problemer hos barn. Målet at foreldrene skal utvikle eller befestе en tro på seg selv som sentrale personer i sitt barns liv.

5.3.1 Sterke følelser og store kontraster

Det å være forelder ble av alle informantene beskrevet som en sammensatt oppgave kjennetegnet med store variasjoner i uttrykk og følelser. Alle informantene fokuserte på de store kontrastene når de skulle beskrive foreldrerollen. De benyttet begreper som krevende kontra givende, slitsomt kontra morsomt og utfordrende kontra berikende. I tillegg var alle fem opptatt av den sterke kjærligheten de følte overfor barnet sitt, og hvordan den i neste øyeblikk kunne erstattes av frustrasjon og oppgitthet. Siri beskriver denne følelsen:

”Så man er liksom litt sånn, det er faktisk ganske mange år man er litt schizofren på en måte. Selv om man kanskje ikke får diagnosen så har man så splittede følelser, så man ikke blir klok på seg selv. Det er kjempe koselig når det er fine perioder også er det veldig slitsomt når det er de utprøvende periodene.”

Foreldrene i min undersøkelse hadde videre mange tanker omkring det å være en god eller kompetent forelder. Det å kunne gi støtte, omsorg og trygghet trekkes frem sentrale ferdigheter av alle foreldrene. I tillegg er både Viktoria og Siri opptatt av at det å ha god kommunikasjon og kunne lytte til barnet, er viktige foreldreferdigheter. Line og Anne fremhever det å veilede barna i ulike spørsmål som en viktig foreldreoppgave. Før deltakelse i foreldreprogrammet syntes både Trine og Viktoria at det var vanskelig å beskrive hvilke styrker de hadde som foreldre. Line beskrev at hun var empatisk, omsorgsfull og handlekraftig, mens Anne beskrev seg selv som en god lytter og veileder. Siri fortalte at det at hun ønsket å lære nye ting samt mestret å innrømme egne feil, var styrker hun hadde som mor.

Ut fra materialet kan det synes som om det var lettere for foreldrene å sette ord på det de syntes var vanskelig. Det å sette grenser og få barna til å følge beskjeder var noe alle foreldrene refererte til som utfordrende. Trine forteller:

”Det er det at det er vanskelig å gi beskjeder, at jeg ikke er bestemt nok. Er litt usikker på hvordan jeg skal gjøre ting. Det er ikke alltid at jeg stoler på meg selv”

Trine sier her at det er vanskelig for henne å sette grenser fordi hun er usikker på seg selv og hvordan hun bør håndtere ting. Borge (2003) trekker frem at å sette adekvate grenser i forhold til barns alder og utvikling er et viktig element innenfor en trygg oppdragelse. Barn av foreldre med manglende ferdigheter i å sette grenser har dermed en forhøyet risiko for utvikling av problematferd (Nordahl m. fl. 2005, Ogden 2001).

5.3.2 Hva forteller foreldrene om foreldrekompetansen etter deltakelse i programmet?

Bakgrunnen for å benytte foreldreveiledning som metode for å hjelpe barn med atferdsproblemer finnes flere steder. Systemperspektivet er nevnt tidligere. Samtidig anses foreldrene som den sentrale oppvekstaktøren og det er i familien de fleste barn erfarer sine første nære relasjoner. Gjennom å være det viktigste miljøet i et lite barns liv fremstår dermed familien som det mest hensiktsmessige stedet å sette inn tiltak for å håndtere og redusere eventuell problematferd (Lurie og Clifford 2005). Et hovedtema i min undersøkelse har av den grunn vært om foreldrene faktisk opplever en styrkning av foreldrekompetansen etter å ha deltatt i Webster- Stratton sitt foreldreprogram.

På spørsmål om hvorvidt foreldrene gjennom programmet opplevde å endre seg som foreldre, svarte alle foreldrene på ulike måter at de hadde det. Større trygghet var et fellestrekk i disse beskrivelsene. Før deltakelse hadde alle gitt uttrykk for et ønske om å føle seg sikrere og utvikle større trygghet. I etterkant fortalte Trine:

”Jeg føler at jeg har blitt mye tryggere. Jeg er vel ennå usikker, men det vil jeg sikkert alltid være (...) Jeg føler at jeg har fått mye mer trygghet til å gjøre ting. Også har jeg fått verktøy og sånn at jeg føler at jeg har noe å bruke på en måte. Lettere å ta egne beslutninger når du vet litt mer”.

Før veiledningen var Trine opptatt av at hun var usikker på hvordan hun burde håndtere sønnen. Hun valgte å høre på hva andre sa fremfor å stole på sine egne beslutninger, og hun var redd denne usikkerheten skulle overføres til sønnen. Sitatet ovenfor viser imidlertid at i tillegg til en trygghet som muliggjør egne valg, opplever hun å ha fått verktøy som gjør at hun kan håndtere situasjoner som oppstår på en hensiktsmessig måte. Antonovsky (1987) argumenterer for at vår opplevelse av sammenheng, eller ”Sense of Coherence”, er avgjørende for hvorvidt vi opplever å mestre ulike situasjoner gjennom en forventning om at ting går rimelig bra. Videre fremhever han, som nevnt tidligere i oppgaven, tre faktorer innenfor denne opplevelsen av sammenheng. En slik sentral faktor er håndterbarhet som handler om en tro på å finne løsninger på fremtidige utfordringer. Det refererer til i hvilken grad en person opplever at det sår ressurser til disposisjon som gjør det mulig å møte de krav og utfordringer som måtte komme. Dette kan dreie seg om egne ressurser, men også ressurser som besittes av betydningsfulle andre. En person som opplever håndterbarhet vil ikke føle seg som offer for omstendighetene, fordi det som oppstår er mulig å mestre. Det Trine her forteller kan handle om nettopp dette. Ved at hun nå opplever å besitte verktøy og kompetanse ser hun det også som mulig å håndtere de utfordringer som hun vil møte fremover. Lazarus og Folkman (1984) påpeker hvordan mestring er avhengig av den enkeltes opplevelse av situasjonen og at personen mobiliserer krefter både kognitivt og atferdsmessig. Alle informantene forteller på ulike måter at de har fått kompetanse eller kunnskap som gir de en tro på at de kan mestre barnet på en annen måte enn tidligere. Line er opptatt av at hun er roligere, tryggere og mer avslappet, mens Viktoria forteller at hun er blitt mer sikker på det hun gjør og at hun er roligere fordi hun har mer kunnskap. Hun forteller:

”Gjennom kurset har vi blitt så mye sikrere på at det vi gjør er riktig så for oss var det viktig å være på dette kurset. For å styrke vår foreldrerolle. Nå er det bare å stå på”.

Det å inneha kompetanse til å møte og mestre motgang er også sentralt i Sommerchilds (1998) modell for mestringens vilkår. Modellen har vilkår for mestringsevne hos barn som utgangspunkt, men det kan og være interessant å se den i lys av voksnes eller, i denne sammenheng, foreldres mestring. Kompetanse handler her om å kunne noe, få være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærighet samt møte og mestre motgang (Sommerchild 1998). Kompetanse som gir foreldrene en trygghet i at de har kunnskaper, ferdigheter og erfaring som gjør at de kan mestre en fremtidig situasjon eller utfordring, vedrørende eget barn, vil trolig kunne bidra til å gi foreldrene denne viktige opplevelsen av mestring.

Innenfor tenkningen rundt empowerment løftes mestringsopplevelse og kompetanseheving frem som overordnede mål. Dette skal foregå gjennom en myndiggjøring der den som søker hjelp utvikler en opplevelse av å influere på eget liv (Askheim 2007, Lassen 2002). I denne prosessen er det menneskenes og systemenes iboende ressurser og muligheter til å utvikle kompetanse som vektlegges (Lassen 2002). Siri forteller om den endringen de har gjennomgått som familie:

”Sånn utad er det mange som sier at vi har endret oss som en familie. Vi har verktøy som vi kan bruke sammen når vi skal jobbe med ungene. Vi har jobbet og tatt litt bedre vare på ungene. Jeg tror vi egentlig utad også oppleves som en mer positiv og samkjørt familie”.

Siri formidler her det hun opplever som en positiv utvikling for hele familien. Hun føler at de står samlet noe som trolig styrker henne som mor og omsorgsperson. Empowerment som metode leter etter menneskers og systemers iboende styrker og muligheter. Tanken er basert på styrkning av individet og de systemene som omgir det. Prosessen baserer seg på en økologisk tenkning der for eksempel familien involveres for å skape endring, i tråd med en sirkulær prosess (Lassen 2002).

Baumrind vektlegger nære og varme relasjoner mellom barn og omsorgsgiver og tydelige grenser og rammer, som egenskaper innenfor den autoritative oppdragelsen (Evenshaug og Hallen 2000). Line forteller hvordan hun opplever at deler av hverdagen er blitt lettere ved at sønnen hører mer etter:

”Den største endringen er vel det at han hører mer etter når jeg snakker til han. For det var veldig ille. Han hørte nesten ikke etter før og det er utrolig slitsomt. Men kanskje egentlig i det også ligger det at jeg er mindre streng, samtidig som jeg er mer streng”

5.4 Målet ved å delta

Foreldrene i min undersøkelse hadde ulike mål og utgangspunkt for å ønske å delta i foreldreprogrammet. Samtidig hadde de også en del ting felles. Foreldrene uttrykte også mål på ulike plan. Det var mål som refererte til foreldrerollen, eller familiens fungering og det var mål knyttet til barnets utvikling. Gjennomgående hos alle foreldrene synes et ønske om å utvikle større trygghet i foreldrerollen. Line beskriver det å oppdra på en god måte og utvikle større trygghet hos seg selv som sentrale mål. Videre fremhevet hun et ønske om å sette grenser på en hensiktsmessig måte. Hun sier:

”Jeg føler på en måte at vi sloss litt noen ganger. At jeg kanskje kunne få stoppa ting litt tidligere”.

Siri er inne på noe av det samme når hun sier at hun ønsker å finne en annen måte å sette grenser på slik at kan roe ned konflikter fremfor å trekke de opp. Grensesetting er også et område Trine forteller at hun er usikker på. Videre beskriver hun hvordan hun er redd for at hennes egen usikkerhet skal overføres til sønnen og at hun derfor ønsker å få kunnskap om hvordan hun kan gå frem. Felles for disse beskrivelsene er at foreldrene ansvarliggjør seg selv i relasjonen med barnet og at de har tenkt på at de gjennom å forandre sin måte å møte barnet på også kan endre barnets atferd. Både Victoria og Anne er inne på noe av det samme når de trekker frem det å samarbeide bedre og få det bedre i familien som helhet som det de ønsker å sitte igjen med etter deltakelse.

Etter å ha gjennomført foreldreprogrammet svarte alle foreldrene at de enten hadde nådd målet de hadde satt seg eller kommet et stykke på vei. Trygghet og bevissthet om egen rolle ble trukket frem som betydningsfullt. Line forteller:

”Målet var å bli tryggere som forelder og det har jeg virkelig blitt. Jeg føler meg egentlig veldig trygg, ja.”

Den tryggheten Line her forteller om kan knyttes til Banduras begrep self- efficacy som refererer til personens mulighet til å tenke positivt om egne muligheter. Begrepet knyttes til den enkeltes tro på egen mestring og det å tenke positivt om egne muligheter. Personer som innehar self- efficacy føler trygghet i det at de kan møte de utfordringer som måtte komme og på den måten være handlende i eget liv (Bandura 1997).

5.5 Foreldrenes opplevelse av å være i et fellesskap

For alle mine informanter var det nytt å motta veiledning i en gruppe og det var derfor knyttet en del spenning og usikkerhet til nettopp dette. I etterkant av kurset hadde imidlertid alle en positive beskrivelser av det å være i et slikt fellesskap. Siri opplevde det som fint å være i en gruppe og sier:

”Man ser at man faktisk ikke er alene om å ha problembarn. Og det er ganske vanlige problemer og kanskje ikke så store som du føler at de er.”

Nettopp det å oppdage at andre hadde det på samme måte var det flere som trakk frem som en av fordelene ved det å være i en gruppe. Deltakerne opplevde at det på en måte hadde en normaliserende effekt. Line forteller at hun nesten følte det som godt å høre at en ikke står alene om å ha slike problemer, mens Trine fremhevet at hun kjente seg igjen i det mye av det de andre beskrev. Webster- Stratton og Hancock (1998) er opptatt av nettopp dette. De argumenterer for at en av fordelene med intervensjon i gruppe er at foreldre kan føle seg styrket gjennom innsikten i at de ikke er alene om problemene sine og at de sann sett ikke skiller seg fra mange andre foreldre med små barn. Lurie og Clifford fant i sin studie av Webster- Stratton sitt foreldreprogram at gruppen var en viktig kilde til solidaritet og gjensidig støtte. For mange foreldre var muligheten til å snakke åpent og dele følelser og erfaringer med andre i noenlunde samme situasjon den mest betydningsfulle delen av programmet.

Det å se at også andre er i samme situasjon gjør gruppen til et sted som gir støtte og normalitet (Lurie og Clifford 2005). Anne forteller at også hun hadde positive opplevelser med å være i en gruppe, men syntes det kunne vært ennå mer nyttig om barna hadde vært nærmere hverandre i alder.

Den kollaborative formen ble også trukket frem som positiv. Den innebærer en tro på foreldrenes egne muligheter til å finne løsninger for seg og sitt barn. Videre vektlegges betydningen av å se foreldrene som eksperter på sitt barn. I sin form har den som mål å skape en mest mulig likeverdig relasjon mellom alle i gruppen der foreldrene er aktive i forhold til å sette egne mål og finne egne løsninger. Betydningen av en slik samhandlingsrelasjon kommer også frem i empowerment tenkningen der foreldrenes egen makt og myndighet står sentralt. Innen et slikt perspektiv skal den profesjonelle fungere som en støttespiller og ekspertrollen nedtones (Tjelflaat og Midjo 2000).

Viktoria fremhevet det som positivt å komme med sine egne løsninger og sier:

"Det er jo det man lærer av, sine egne erfaringer. Da husker man det også."

Line var opptatt av noe av det samme da hun beskrev det at foreldrene sammen drøftet tanker og erfaringer. *"Da blir det problemløsning da"*, sier hun. Anne var imidlertid ikke udelt positiv. Hun så at foreldrene var mer engasjert og inspirert ved å selv være deltakende, samtidig sier hun:

"Noen ganger kunne dere kanskje sagt svaret, alle satt der og ingen visste svaret."

I sin evaluering av det statlig initierte foreldreveiledningsprogrammet fant Tjelflaat og Midjo (2000) noe tilsvarende. Der fremheves det som paradoksalt at mens fagfolk er opptatt av et empowerment perspektiv, er foreldrene opptatt av at fagfolkene skal kunne ivareta en ekspertfunksjon gjennom å gi råd og hjelp.

5.6 Foreldrenes tanker om programmets temaer

Foreldreprogrammet strekker seg over 12- 14 uker og i løpet av disse ukene er de gjennom temaene; lek, ros og belønning, grensesetting, ignorering, tenkepause, naturlige- og logiske konsekvenser og problemløsning. Før deltakelse fortalte alle foreldrene at de ønsket å utvikle større trygghet i foreldrerollen blant annet gjennom å lære å sette grenser på en hensiktsmessig måte. De tre første temaene som gjennomgås fokuserer imidlertid på å lære foreldrene strategier for å skape en positiv relasjon og utvikle emosjonelle bånd mellom foreldre og barn. Det var av den grunn et sprik mellom det foreldrene forventet og programmets faktiske temaer i starten. Foreldrene hadde ulike oppfatninger om hvilket tema de hadde mest utbytte av gjennom programmet. Siri er tydelig på hva hun hadde mest igjen for og sier:

”Jeg synes at den ros delen har vært det absolutt nyttigste. Det er den delen jeg har fått til best også. Det syntes vi var utrolig morsomt og det fortsetter vi jo med. Vi har blitt en mye mer positiv familie og det trengte vi rett og slett. Sikkert derfor vi følte at det gikk så bra, det har vært kanskje mye negativt til tider (...) De roser oss også med ting. Jeg ser jo at det skjer noe med oss alle”

Som nevnt tidligere kan foreldre til barn med problematferd finne det vanskelig å rose barna sine (Webster- Stratton og Hancock 1998). Det er heller ikke uvanlig at foreldre overser betydningen av ros eller ikke vet når eller hvordan de bør gi ros og oppmuntring (Webster- Stratton 2007). Ogden (2001) omtaler ros som pedagogikkens kraftigste virkemiddel og mener med det at det er langt mer effektivt å gi ros og oppmerksomhet til den atferden vi vil se mer av, enn å kritisere den atferden vi vil se mindre av. Siri forteller at rosen har gjort de til en mer positiv familie, noe som trolig har sammenheng med det som skjer når en endrer fokus fra det negative mot det positive. Videre forteller hun at også barna har begynt å rose dem. Webster- Stratton (2007) argumenterer for at barn som mottar mye ros fra foreldrene utvikler et sterkt selvbilde og har større sannsynlighet for å rose andre. Barn som gir positive tilbakemeldinger til andre barn, for eksempel på skolen, har større sjanse til å bli en populær lekekamerat og få positive tilbakemeldinger tilbake. Effekten strekker seg sånn sett vidt. Det at barna har begynt å rose foreldrene i etterkant av at de har sett

foreldrene gi ros, er også i tråd med det sosial kognitiv teori kaller læring gjennom modeller (Bandura 1997). Dette er og et viktig prinsipp i Webster- Stratton sitt program der foreldrene ansvarliggjøres som sentrale modeller for egne barn.

Line opplevde flere av de tingene vi var gjennom som viktige. Hun trekker frem ros, lek og grensesetting som de tingene hun hadde mest nytte av. Videre forteller hun at det var gjennom å fokusere på lek hun erfarte den største endringen:

”For han sitt vedkommende tror jeg den har gjort veldig mye, for han er en sånn unge som er veldig glad i å leke (. ..) han elsker jo at vi leker sammen. Alle de andre tingene er jo kjempeviktige de også, men det er liksom noe som er veldig grunnleggende der. Det er veldig viktig (...) fordi at når vi leker og det blir gjort på den måten at det er på hans premisser (...) da blir det sånn at vi er mer jevnbyrdige.”

Videre sier hun:

”Når ting blir vanskelig så hjelper det å begynne å leke igjen.”

Det Line her forteller er i tråd med programmets hovedintensjoner. Et overordnet mål med programmet er at gjennom å benytte positive metoder for relasjonsbygging reduseres behovet for å benytte de strategier som handler om å sette grenser (Webster- Stratton 2007). Det kan synes som om Line har opplevd denne effekten når hun forteller at i perioder der ting er vanskelige begynner de å leke igjen for å finne tilbake til det positive de erfarte gjennom leken. Regelmessige lekestunder mellom foreldre og barn hjelper til med å bygge en varm relasjon og legger et fundament der positive følelser og forventninger er grunnlaget (Webster- Stratton og Hancock 1998). I leken kan barnet styre og være ledende. Barnet får på den måten erfart ulike måter å løse problemer på, samt får kunnskap om seg selv i relasjon med andre (Lamer 1997). Gjennom lek erfarer foreldre og barn at de kan ha det hyggelig sammen og barnet får bestemme uten at det blir konflikter (Fossum og Mørch 2005).

For Trine var det mange ulike ting som var nyttig og hun sier hun merker at de får bruk for stort sett alt de har vært igjennom. Hun forteller:

” Det er jo veldig viktig både grensesetting og leken, og alt er jo veldig viktig”.

Trine forteller videre at hun har fått verktøy slik at hun er bedre rustet til å ta egne beslutninger om hva hun bør bruke. Det å sette adekvate og trygge grenser er en viktig foreldreferdighet og ses sammen med en varm og støttende relasjon mellom foreldre og barn, som sentrale elementer innenfor en trygg oppdragelse (Borge 2003). Dette er videre i tråd med det Baumrind kaller en autoritativ oppdragerstil der den voksne fremstår som varm, tydelig, klar og forutsigbar (Overland 2007, Evenshaug og Hallen 2000).

Viktoria og Anne klarte ikke å peke på en spesiell strategi som mest nyttig. Anne forteller at hun syntes helheten var viktig og at det utover det var vanskelig å peke på en konkret ting. Viktoria trekker frem ignorering og strategier for å snakke sammen som nyttige elementer. Samtidig vektlegger hun det å høre at også andre opplever de samme problemene og måter de håndterer situasjonene på som nyttig. I foreldregruppen skal foreldrene samarbeide om å løse problemer og dele hverandres suksesshistorier (Webster-Stratton og Hancock 1998). Ved å høre at flere opplever de samme utfordringene i forhold til sine barn, kan foreldrene dra nytte av at de kjenner seg igjen i situasjonen til de andre deltakerne. På den måten kan de finne løsninger som også kan høre hjemme i egen hverdag. En slik tilnærming der en tror på foreldrenes egen evne til å ta egnede beslutninger vedrørende eget liv er i tråd med tenkningen rundt empowerment (Askheim 2007).

I løpet av et såpass omfattende program er det naturlig at også deler vil føles mindre nyttig og kanskje i liten grad overførbart til egen hverdag. Informantene i mitt materiale syntes allikevel det var vanskelig å gi uttrykk for noe de hadde hatt mindre utbytte av. Siri fortalte imidlertid at hun ikke hadde hatt like stort utbytte av alt, og at det var programmets siste del hun hadde minst igjen for. Hun forteller:

”Vi bygget opp den relasjonskontoen også skulle vi dra det ned med ignorering og sånn. Jeg synes det var ganske vanskelig.”

Det Siri her formidler er kontrasten mellom den positive involveringen i barnet og metodene for å kontrollere og håndtere problematferd. Hun synes det er utfordrende å benytte de strategiene som ikke styrker relasjonen og påpeker at de som familie har

hatt tydeligst utbytte av den første delen av programmet. Dette er i tråd med det Lurie og Clifford fant i sin undersøkelse. De beskriver at noen foreldre opplevde størst suksess med de teknikkene der de skulle kjenne igjen og oppmuntre barnets positive atferd gjennom lek, ros og belønning (Lurie og Clifford 2005).

6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I denne avsluttende delen skal jeg oppsummere de resultater som er fremkommet i undersøkelsen i lys av oppgavens problemstillinger. Hovedproblemstillingen er hvorvidt deltakelse i Webster- Strattons foreldreprogram kan være med på å styrke foreldrekompetansen og relasjonen til barnet. Utdypende spørsmål knyttes til beskrivelser av barnet, foreldrenes opplevelse av mestring og erfaringer med å delta i programmet. Tilslutt beskriver jeg noen forhold knyttet til områder det ville vært interessant å studere videre samt undersøkelsens begrensninger.

6.1 Opplevde foreldrene at foreldrekompetansen ble styrket?

Foreldrenes oppdragsferdigheter er en sentral variabel når en snakker om risiko og beskyttelse mot utvikling av problematferd. Patterson (2002) trekker frem manglende grensesetting, lite tilsyn eller kontroll og avvisning fra foreldrene som de viktigste risikofaktorene knyttet til familien og foreldreferdighetene. Borge (2003) fremhever hvordan en trygg oppdragelse innebærer å sikre barna et trygt liv gjennom blant annet å sette grenser og overvåke det de gjør og fremhever videre betydningen av en varm og støttende relasjon mellom foreldre og barn. Foreldrene kan sånn sett ses som en del av årsaksforklaringen knyttet til barns problemer, men og som et filter som beskytter mot andre uheldige påvirkninger. Alt ettersom foreldrenes ferdigheter og muligheter til å gi sitt barn gode oppvekst- og utviklingsbetingelser kan de fungere enten som en risiko- eller beskyttelsesfaktor. Webster- Stratton sitt foreldreprogram anser foreldrene som sentrale løsningsagenter. Gjennom samarbeid og opplæring av foreldrene skal foreldrekompetansen styrkes slik at de kan ivareta oppdrager- og omsorgsfunksjoner bedre enn tidligere (Tjelflaat m.fl. 2002).

I denne oppgaven har jeg beskrevet at foreldrekompetanse i stor grad handler om i hvilken grad foreldrene innehar de ferdigheter som er nødvendige for å kunne sikre

sitt barn gode oppveksts- og utviklingsbetingelser. Responsivitet og en støttende relasjon sammen med ferdigheter i å kunne snakke med barna, overvåke det barna gjør og sette adekvate grenser ses som viktige elementer innenfor foreldrekompetansen (Borge 2003). Ut fra et slikt perspektiv fremkommer det at alle informantene i mitt materiale gav uttrykk for at de opplevde å ha styrket sin foreldrekompetanse etter deltakelse i programmet. Jeg vil utdype dette gjennom noen sentrale elementer som kom frem i undersøkelsen.

Før deltakelse i foreldreprogrammet fortalte foreldrene at de hadde et nært og fortrolig forhold til barnet sitt selv om samspillet til tider kunne preges av usikkerhet og krancling. Videre fortalte alle at de skulle ønske at barna hørte mer etter slik at det ikke var nødvendig med så mye mas. En av mødrene beskriver for eksempel at hun og sønnen havner i samspill som kan tilsvare det Patterson (2002) kaller ”coercive family process”, eller et samspill preget av at foreldre og barn forsterker hverandres negative atferd.

I etterkant beskrev de fem informantene i ulik grad om en endret relasjon eller et annet samspill. Interessant er det å oppdage at de fem mødrene jeg intervjuet alle fortalte at de hadde fått bedre kontakt med barnet sitt, at de snakket mer sammen og var mer fortrolige. En mor forteller at, bortsett fra at de nå snakker bedre sammen, er relasjonen stort sett er som før. Andre igjen fokuserte på større endringer. En mor forteller at hun føler at hun kjenner sønnen sin bedre nå enn tidligere, mens en annen sier at de samarbeider bedre og har det hyggeligere sammen.

Foreldrenes beskrivelser av barnets ulike styrker og utfordringer var samlet sett ikke veldig forskjellige før og etter deltakelse i programmet. Alle foreldrene benytter mange positive formuleringer når de skal beskrive barnet sitt og de setter ord på styrker og ressurser. Et høyt aktivitetsnivå, vanskeligheter med vennskap og samspill med jevnaldrende og grenseutprøvning gikk igjen som de områdene foreldrene beskrev som mest utfordrende for barnet.

I etterkant av programmet kan det imidlertid synes som foreldrenes fokus er noe annerledes. Flere beskriver at gjennom at de håndterer og takler barnet på en annen måte endrer også barnet atferd. I følge foreldrenes beretninger er det altså de og ikke barnet som har vært igjennom den største endringen. *”Det er mest vi som forandrer oss”* sier en av mødrene for å illustrere dette. En annen forteller om noe av det samme når hun sier, *når jeg forandrer meg, så etter hvert forandrer han seg også*. To av mødrene beskriver at de er blitt mer positive og kjefter mindre, mens to forteller at barna er roligere og hører mer etter.

Et fellestrekk hos alle informantene i min undersøkelse var at de hadde et mål om å utvikle større trygghet som foreldre. Videre opplevde de at det kunne være vanskelig å få barna til å høre etter slik at det i perioder ble mye mas fra foreldrenes side. Foreldrene i mitt materiale syntes før deltakelse i programmet at det å sette adekvate grenser og videre følge de opp var av de største utfordringene i foreldrerollen.

Etter deltakelse i Carolyn Webster- Strattons foreldreprogram fortalte mødrene i mitt materiale at de hadde nådd målet sitt om å utvikle en større trygghet i foreldrerollen. Informantene vektla at det var lettere å sette grenser på en ordentlig måte. Samtidig erfarte de trygghet i å besitte verktøy som gjorde at de kunne håndtere situasjoner som oppsto. Det var flere likheter i det disse foreldrene beskrev, men også variasjoner. Felles var at alle beskrev de positive strategiene, der målet er å styrke relasjonen mellom foreldre og barn, som nyttige. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at en mor forteller at hun og sønnen samarbeider bedre, en annen forteller at hun kjefter mindre mens en fokuserer på at hun er mer positiv og skriker mindre.

Å mestre og inneha kompetanse er vesentlige deler i et menneskets selvbylde. Begrepene knyttes ofte til det å kunne noe eller besitte ferdigheter som gjør det mulig å håndtere ulike situasjoner (Waaktaar og Christie 2000). Videre er resilience, eller motstandskraft, begreper som benyttes for å beskrive egenskaper ved det mestrende individ (Sommerchild 1998). Foreldrene i mitt materiale fortalte alle, i det første intervjuet, på ulikt vis om en usikkerhet som gjorde at de fant det vanskelig å håndtere barna i ulike situasjoner. I etterkant fokuserte de på at en av de tingene som hadde

vært nyttig gjennom programmet hadde vært at de satt igjen med verktøy som gav de en kompetanse som gjorde at de kunne mestre og håndtere situasjoner som måtte komme også i fremtiden. ”*Jeg har fått mange måter å takle problemer på liksom*” sier en av mødrene om dette.

Alle foreldrene hadde positive beskrivelser av det å motta veiledningen i en gruppe. Det å oppdage at andre hadde de samme problemene virket normaliserende for foreldrene og dette var noe informantene trakk frem. Videre var det nyttig for foreldrene å høre hvordan andre taklet situasjoner og knytte dette til egne erfaringer slik at de sammen fungerte som problemløsere.

Programmet har en form der gruppelederne i liten grad skal fungere som ekspertene som besitter de riktige løsningene. Formen er heller kollaborativ som innebærer at gruppelederne skal støtte foreldrene i å finne sine egne løsninger i tråd med empowerment tenkningen (Tjelflaat og Midjo 2000). Alle foreldrene bortsett fra en var veldig positive til denne formen og begrunnet dette i at selv om det er krevende, styrker denne prosessen læringen.

Foreldrene hadde mange fellestrekk i det de beskrev som mest nyttig i dette programmet samtidig som det var variasjoner. Gjennomgående var det de positive strategiene for relasjonsbygging foreldrene trakk frem som de metodene som hadde ført til de største endringene. Det kan virke som om foreldrene endret perspektiv noe ved at de i utgangspunktet ønsket å lære å sette hensiktsmessige grenser, mens de i etterkant hadde mest igjen for temaene lek og ros.

Det er mange likheter og fellestrekk i foreldrenes beskrivelser, imidlertid er det også forskjeller i det foreldrene beskriver og fokuserer på. Trolig har dette sammenheng med at effekt og utbytte aldri vil bli liket for alle. Det kan være flere grunner til dette som jeg vil utdype nærmere som en avslutning.

6.2 Avslutning og utdypende refleksjoner

I løpet av den prosessen det har vært å gjennomføre denne oppgaven har det dukket opp mange spørsmål og flere forhold det ville vært interessant å studere videre. Da min undersøkelse kun tar for seg foreldrenes beskrivelser rett før og like etter deltakelse i "*De utrolige årene*" sier ikke resultatene noe om hvorvidt effekten opprettholdes over tid og hva som eventuelt skal til for at den skal vedvare. Samtidig er små barn under rask utvikling og det kan være vanskelig å vurdere om endringer er et resultat av en viss påvirkning eller en del av en naturlig utvikling. Det er fire måneder mellom første og andre intervju med foreldrene og det er en mulighet for at foreldrene kunne opplevd tilsvarende endringer uten påvirkning fra dette programmet.

Videre er dette et forholdsvis omfattende og krevende program for foreldrene å være med på. Det strekker seg over 12- 14 uker og målet er at foreldrene også skal følge opp, dokumentere og øve seg på det vi har vært igjennom i dagene mellom gruppemøtene. Noen av foreldrene har blitt anbefalt og fått informasjon om programmet gjennom PP- tjeneste, helsestasjonen, skoler eller barnehager, mens andre har tatt kontakt og meldt seg på ut fra eget initiativ. Tilbudet er frivillig og de som til nå har deltatt har hatt stor grad av interesse og motivasjon for å bli med. I sin form er programmet kollaborativt og foreldrene skal gjennom det være samarbeidende og aktive i gruppeprosessen og i å se egne muligheter og løsninger. Dette er muligens et av programmets klare styrker, men kan og være en stor utfordring. I dette legger jeg at formen er positiv i lys av at foreldre gis mulighet til å hjelpe seg selv slik at de også skal kunne mestre utfordringer de vil møte i fremtiden. På den annen side stiller dette forholdsvis store krav til foreldrene både i gruppen og mellom gruppemøtene. Dette kan medføre at det først og fremst er foreldre med overskudd, trygghet og stor grad av initiativ som blir de som deltar. En konsekvens kan bli at programmet ikke i stor nok grad når ut til og rekrutterer de familiene som vil ha størst behov for et slikt veiledningsprogram.

Erfaring fra tidligere grupper har vist at foreldrenes arbeidsinnsats underveis i programmet er med å påvirke resultatet etter at programmet er gjennomført. Det er

sannsynlig at foreldrenes grad av oppmøte, aktivitet i gruppediskusjon, øvelser og oppfølging av hjemmeoppgaver har stor betydning for det totale utbytte av et slikt program. Er det sånn at jo mer aktive foreldrene er, jo mindre atferdsvansker hos barna etter avsluttet program? Dette er et nyttig perspektiv som ikke er tatt med som en del av min undersøkelse. Imidlertid er det akkurat igangsatt en evalueringsstudie i regi av *"De utrolige årene"* og Universitetet i Tromsø der målet er å vurdere sammenhengen mellom foreldrenes totale arbeidsinnsats og reduksjon i atferdsproblemer hos barna. Alle gruppeledere som har grupper våren 2008 har fått tilbud om å delta i denne forskningen på foreldredeltakelse.

Det er ennå et forholdsvis lite antall foreldre som har deltatt i dette programmet i vår kommune. Det har av den grunn vært nødvendig å utelukke mange opplysninger om informantene i oppgaven for å bevare anonymiteten til foreldrene. Antall barn i familien, barnets kjønn, foreldrenes utdannelse og om foreldrene bor sammen eller hver for seg har derfor ikke vært tatt med i vurderingen av resultatene i min undersøkelse. I en større studie kunne det være interessant å se på hvilke betydning disse forholdene eventuelt kan ha for utbytte av programmet.

Det har tidligere vært gjennomført flere studier på Carolyn Webster- Strattons programmer. For meg har det vært nyttig å få innsikt i fem foreldres erfaringer med dette programmet og om de opplevde at programmets intensjoner ble innfridd. Jeg har lært mye av foreldrenes historier og optimistiske beskrivelser av relasjoner, mestring og kompetanse.

Kildeliste

- Antonovsky, Aaron (1987): *Unraveling the Mystery of Health*. San Fransisco: Jossey- Bass Inc.
- Askheim, Ole Petter (2007): "Empowerment- ulike tilnærminger". I: *Empowerment i teori og praksis*. Ole Petter Askheim og Bengt Starrin (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, Albert (1997): *Self- efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, Edvard (2004): "Forebygging". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Borge, Anne Inger Helmen (2003): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bø, Inge (2000): *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, Hilton (1995): *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Egan, Gerard (2002): *Den kompetente vejleder*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Egidus, Henry (1994): *Psykologileksikon*. Stockholm: Bokförlaget Natur og Kultur.
- Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (2000): *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet 2006.
- Fossum, Sturla og Willy- Tore Mørch (2005): "De utrolige årene - empirisk dokumentert og manualbasert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn". I: *Tidsskrift for Norsk psykolog forening*, vol 42, nr. 3, s.195- 203.
- Freire, Paulo (1972): *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejlers forlag.

-
- Frønes, Ivar (2003): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, Kåre (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen forlag.
- Grøholt, Berit, Hilchen Sommerchild og Ida Garløv (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, Bente E. og Erna Horn (2004): "De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedepartementet (2003): *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse-sammen om psykisk helse*. Helsedepartementet.
- Henggeler, Scott W., Sonja K. Schoenwald, Charles M. Borduin, Melisa D. Rowland og Philippe B. Cunningham (2000): *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holand, Aasmund (2006): "Survey- forskning". I: *Masteroppgaven i spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen forlag.
- Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, Gisle (2006): "Intervjuet": I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Forlag.
- Juul, Jesper i A- Magasinet 23. 02. 2007 "Belønningens pris" URL: <http://www.aftenposten.no/amagasinet/article1655343.ece> [lesedato: 03. 01. 2008]
- Klefbeck, Johan og Terje Ogden (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lamer, Kari (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, Liv (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, Liv (2004): "Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lazarus, Richard S. og Susan Folkman (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

-
- Lurie, Jim og Graham Clifford (2005): *Parenting a Young Child with Behavior Problems. Parents experiences before, during and after Webster-Stratton Parent Training*. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006): *Midlertidig utgave*. Utdanningsdirektoratet.
- Maxwell, Joseph A. (1992): "Understanding and Validity in Qualitative Research". I: *Harvard Educational review*, vol. 62, no. 3 s. 279-300.
- Mørch, Willy-Tore, Graham Clifford, Bo Larssen, Per Rypdal, Torill Tjelflaot, Jim Lurie, May Britt Drugli, Sturla Fossum og Charlotte Reedtz (2004): *The incredible years. The Norwegian Webster-Stratton Programme 1998-2004*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU, Regionsenter for barn og unges psykiske helse, UiT og Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge, NTNU Samfunnsforskning AS.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Arne Tveit og Terje Manger (2003): *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, Thomas, Mai-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Norges forskningsråd (1998): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Hva kan nyere viten fortelle oss? Hva slags hjelp trenger de?* Ekspertuttalelse etter konferansen 18.-19. september 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende. Oslo: Norges forskningsråd.
- Ogden, Terje (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova*. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr.61.
- Overland, Terje (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Patterson, Gerald R. (2002): "The early development of the coercive family process". I: *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention*. s. 25-44. J. B. Reid, G. R. Patterson og J. J. Snyder. Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver (2006): Kunnskapsdepartementet.

-
- Rogers, Carl (1990): "Client- Centered Therapy". I: *Dialogues*. s. 9- 38 Carl Rogers, Howard Kirschenbaum og Valerie Land Henderson. Constable.
- Rønning, Rolf (2007): "Brukermedvirkning og empowerment- gammel vin på nye flasker?". I: *Empowerment i teori og praksis*. Ole Petter Askheim og Bengt Starrin (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandbæk, Mona (2001): "Fra mottaker til aktør; brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning". I: *Fra mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Mona Sandbæk (red.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schofield, Janet Ward (1990): "Increasing the Generalizability of Qualitative Research". I: *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing debate*. Elliot W. Eisner og Alan Peshkin (red.). Teachers College, Columbia University.
- Sektorrapport for det psykiske helsevernet (2006): Samdata, Rapport 2/07. Per Bernhard (red.). Trondheim: SINTEF Helse.
- Sjøvoll, Jarle (2006): "Eksperimentelle forskningsdesign". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Forlag.
- Skogen, Kjell (2006): "Forskning: hensikt, innhold og form". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Forlag.
- Sommerchild, Hilchen (1998): "Mestring som styrende begrep". I: *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Bente Gjørsum, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild (red.). Oslo: Tano Aschehoug.
- St.meld.nr. 39 (2001- 2002): *Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Støen, Janne (2005): "Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng". I: *Spesialpedagogikk*, nr. 7, s. 4- 11.
- Sørli, Mari- Anne og Thomas Nordahl (1998): *Problematikk i skolen. Hovedfunn forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12 a. Oslo: NOVA.
- Sørli, Mari- Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Tjellflaas, Torill og Turid Midjo (2000): *Foreldrekompetanse- et tema for læring? Evaluering av foreldreveiledningsprogrammet*. Rapport nr. 7. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt- Norge
- Tjellflaas, Torill, Wenche Figenschow Skatland, Einar Hanssen og Inger Erstad (2002): *Informasjonsarbeid i ukjent terreng. Om rekruttering av små barn med atferdsvansker til Webster- Stratton programmet*. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt- Norge.

Ulleberg, Inger (2005): *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen (2006): Utdanningsdirektoratet.

Webster- Stratton, Carolyn og Lois Hancock (1998): "Training for parents of young children with conduct problems: Content, methods and therapeutic processes". I: *Handbook of parent training*. C. E. Schaefer og J. M. Briesmeister (red.) s. 98- 152. New York: John Wiley and sons.

Webster- Stratton, Carolyn og Ted K. Taylor (1998): "Adopting and Implementing Empirically supported Interventions: A recipe for success". I: *Parenting, Schooling and Children's Behavior- Interdisciplinary Approaches*. A. Buchanan (red.). Hampshire: Ashgate Publishing.

Webster- Stratton, Carolyn (2001): *The Parents and Children series. A comprehensive Course Divided into four programs*. Ledermanual. Seattle: Carolyn Webster-Stratton.

Webster- Stratton, Carolyn (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Webster- Stratton, Carolyn (2007): *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Waaktaar, Trine og Helen Johnsen Christie (2000): *Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Vedlegg

1. Tilrådning av behandling av personopplysninger fra NSD
2. Forespørsel om deltakelse i intervju
3. Intervjuguide

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 15.08.2007

Vår ref: 17247/GT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.08.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17247

"De utrolige årene" - et program for veiledning av foreldre til barn med atferdsvansker.

I hvilken grad kan deltakelse i dette programmet være med på å fremme foreldrekompentansen og styrke familien?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Steinar Theie
Vibeke Kjærnet Jensen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforsluiften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://vww.nsd.uib.no/personvern/rcgister/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Jørn Henrichsen

Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vibeke Kjærnet Jensen, Thornegaten 37, 3015 DRAMMEN

Forespørsel om deltakelse i intervju

Jeg er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Jeg skal i min oppgave ta utgangspunkt i foreldreveiledningsprosjektet "De utrolige årene" av Carolyn Webster-Stratton, som dere er deltakere i. Jeg ønsker å foreta en undersøkelse om hvorvidt dere som foreldre opplever at en satsning på foreldreveiledning gir effekt og i hvilken grad målene for prosjektet nås. Jeg er ute etter å få svar på deres opplevelse av å mestre foreldrerollen før og etter avsluttet veiledningen, og om dette viser seg i de beskrivelsene dere gir.

Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan du opplever foreldrerollen og hva som fremmer opplevelsen av mestring hos foreldre. Jeg ønsker å snakke med enten mor eller far og vil foreta to intervjuer med samme person. Et før deltakelse i veiledningen og et etter endt veiledning.

Jeg vil ta notater og benytte båndopptaker mens vi snakker sammen. Intervjuet vil trolig ta omtrent 1 time, og vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Det er helt frivillig om du vil delta og du kan trekke deg når som helst underveis, uten at det må begrunnes nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data fra deg slettes. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen eller selv kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og alle data, lydopptak og intervjunotater slettes når oppgaven er ferdig innen høsten 2008.

Jeg innhenter skriftlig samtykke fra de som ønsker å delta.

Lurer du på noe er jeg å treffe på telefon 905 34 497, eller via e-post vibeke.jensen@royken.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder Kristin Pedersen på telefon 482 13 691. Hun er tilknyttet institutt for spesialpedagogikk som veileder for denne oppgaven.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen



Vibeke Kjærnet Jensen

Intervjuguide:

Arbeidstittel:

”De utrolige årene”- et foreldreveiledningsprogram.

Hva forteller foreldrene om hvordan deltakelse i dette programmet kan være med på å styrke foreldrekompetansen og relasjonen mellom foreldre og barn?

Utdypende og spesifiserte momenter:

- Opplever foreldrene som har deltatt at foreldrekompetansen styrkes?
- Hvordan opplever foreldrene egen mestring av foreldrerollen, før og etter?
- Opplever foreldrene en endring i relasjonen mellom foreldre og barn?
- Er det endringer i foreldrenes beskrivelser av barnets atferd?
- Erfaringer med programmet.
- Hva er målet ditt ved å ønske å delta i dette foreldreveiledningsprogrammet?

Område 1.

Foreldrenes beskrivelser av barnet før og etter deltakelse i programmet.

Spørsmål:

- Hvis du skulle beskrive barnet ditt for en som ikke kjenner det, hva ville du da si?
- Hva er ditt barns sterkeste side?
- Hva er ditt barns største utfordring?
- Hvordan vil du beskrive ditt barns forhold til venner eller jevnaldrende?
 - Er det en god venn?
- Hvilke tanker har du om hvordan barnet ditt vil få det i fremtiden?
 - Hva tror du vil gå lett/ hva kan bli vanskelig?

Område 2.

Beskrivelser av relasjonen mellom foreldre og barn.

Spørsmål:

- Med hvilke ord eller uttrykk vil du beskrive forholdet mellom deg og barnet ditt?

-
- Hva er spesielt bra med forholdet deres/ hva synes du dere får til?
 - Er det noe du skulle ønske var annerledes?
 - Når dere to er sammen, hva pleier dere å gjøre?
 - Hva gjør dere sjelden eller aldri?

Område 3.

Foreldrenes beskrivelser av egen mestring og opplevd kompetanse.

Spørsmål:

- Hva innebærer det for deg å være en god forelder?
- Hva vil du beskrive som den fremste kvaliteten/ styrken du har som forelder?
- Hva vil du beskrive som din største utfordring?
- Kan du med tre ord/ uttrykk beskrive det å være forelder til NN?
- Hva er det beste med å være forelder til NN?
- Hva er det vanskeligste?

Område 4.

Opplevelser og beskrivelser kun etter avsluttet veiledning.

Spørsmål:

- Hva i denne veiledningen har vært mest nyttig for deg som forelder?
- Hva har du hatt minst utbytte av?
- Opplevelsen av å være i en gruppe?
- Opplever du at du i løpet av veiledningsperioden på noen måte har endret deg som forelder til ditt barn?
På hvilken måte har du endret deg mest?
- Har relasjonen mellom deg og barnet ditt forandret seg på noen måte?
- Hvis ja, på hvilken måte?
- Hvis du tenker tilbake på målet ditt ved å delta i denne veiledningen – vil du beskrive det som nådd?
- Om du tenker tilbake på det første intervjuet og det vi da snakket om, hva tenker du rundt beskrivelsene har de endret seg eller er de ganske like?
- Har du noen tanker om hva det kan komme av?